SUPERDOTAÇÃO, TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO / HIPERATIVIDADE E DUPLA EXCEPCIONALIDADE

SUPERDOTAÇÃO, TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE E DUPLA EXCEPCIONALIDADE:
um estudo de indicadores e habilidades sociais

CLARISSA MARIA MARQUES OGEDA

SUPERDOTAÇÃO, TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE E DUPLA EXCEPCIONALIDADE:

um estudo de indicadores e habilidades sociais

CLARISSA MARIA MARQUES OGEDA

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2020

Desenho da capa: Carolina Ito

Auxílio Nº 0798/2018, Processo Nº 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES

Ficha catalográfica
Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC

O34s

Ogeda, Clarissa Maria Marques.
Superdotação, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e dupla excepcionalidade: um estudo de indicadores e habilidades sociais / Clarissa Maria Marques Ogeda. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2020.

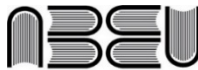
369 p. : il.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5954-012-9 (Digital)
DOI: https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-012-9

1. Crianças superdotadas. 2. TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade). 3. Educação especial. I. Título.

CDD 371.9

Editora afiliada:

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP
Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

SUMÁRIO

Prefácio

É importante observar que conheci Clarissa Maria Marques Ogeda em uma turma de primeiro ano de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, Campus de Marília, na disciplina Desenho Universal, Acessibilidade e Adaptações. Durante todas as aulas chamava-me a atenção seu interesse pelo conhecimento e a qualidade de suas participações nas aulas o que me levou a convidá-la para participar de um Projeto de Extensão e Pesquisa criado para trabalhar com crianças que apresentavam desenvolvimento precoce em alguma área de domínio seja acadêmica, artística ou outras. Sua participação logo me mostrou que se tratava de uma águia que precisava apenas alçar voos mais ousados. A partir dessa constatação iniciou-se seu projeto de iniciação cientifica seguido do mestrado que originou esta publicação.

As linhas que seguem abrigam a forte pulsão de vida da autora, que é de desafiar qualquer pessoa que com ela se envolva, além do esmero acadêmico que mostra a qualquer orientador que fizemos uma boa escolha e que dentre tantos que passam pelas nossas vidas, ali estava uma pessoa com potencial para pesquisa e carreira acadêmica.

Como é de se esperar de uma pessoa com o perfil brevemente delineado, o trabalho defendido em fevereiro de 2020, foi aprovado e indicado para publicação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp, campus de Marília.

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-012-9.p7-9

Sob minha orientação, a dissertação intitulada "Superdotação, Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade e Dupla Excepcionalidade: um estudo de indicadores e habilidades sociais", contou com as preciosas colaborações da Professora Doutora Cristina Maria Carvalho Delou, doutora em Educação, vinculada ao Departamento Sociedade, Educação e Conhecimento da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, uma referência nacional nas áreas em questão, e do Professor Doutor Sadao Omote, doutor em Psicologia, vinculado ao Departamento de Educação Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, Campus de Marília, referência em metodologia de pesquisa.

A pesquisa envolve os importantes fenômenos da Superdotação, Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade e Dupla Excepcionalidade, circunscritos na Educação Especial, círculos temáticos com especificidades bastante complexas. Inicialmente, a partir de cuidadosa pesquisa bibliográfica, a obra apresenta diferenças sutis entre esses fenômenos, aspectos convergentes e divergentes necessários para sua correta identificação, avaliação e atribuição de serviços educacionais especializados.

Qual é a especificidade de cada um desses fenômenos? O que há de comum em todos eles? Como identificar? Como e quais instrumentos podem avaliá-los? Os pais e/ou responsáveis participam deste processo? Os professores, por serem profissionais indispensáveis neste processo, como devem participar? Estas são todas perguntas que, em algum momento nos deparamos quando estamos diante de algum estudante com tais características, e se encontram respondidas ou referenciadas neste livro. No entanto,

ainda há muitas perguntas a serem respondidas à medida em que novos desenhos modificam o universo educacional, sejam eles por contribuições científicas ou naturais, como é o caso do confinamento promovido pela pandemia que nos assolou no ano de 2019 e levou todos buscar novas configurações no desenho universal das escolas, das relações escolares e dos processos de aquisição do conhecimento.

Acredito que a publicação dessa obra traga contribuições significativas ao universo da Educação Inclusiva, pois tanto o corpo teórico utilizado para discutir de forma atualizadas os assuntos abordados, bem como o rigor do trabalho científico foram bem observados.

Assim o livro está organizado da seguinte maneira: introdução do estudo; capítulos teóricos que dissertam sobre os fenômenos em discussão, incluídos o diagnóstico diferencial e o diagnóstico duplo; percurso metodológico do estudo empírico minuciosamente detalhado, e resultados, apresentados de maneira separada em cada um dos grupos de estudantes e posteriormente dialogados. Por fim, apresenta e discute a importante percepção dos pais em relação aos fenômenos nos filhos.

Boa leitura!

Miguel Cláudio Moriel Chacon

Introdução[1]

No século XXI, parece ser consenso a necessidade de uma escola e de uma sociedade para todos. Para isso, é necessário termos em mente que uma boa escola não é uma escola igual para todos, e que é primordial apoiar nossos discursos e práticas em critérios mais justos e na ideia de equidade.

Assim, é preciso agir com vistas a promover o processo de desenvolvimento, de acordo com as potencialidades de cada estudante, por meio da eliminação das barreiras originadas no próprio sistema educacional ou por algum transtorno ou deficiência.

Corroborando esses pressupostos, a identificação e o atendimento aos estudantes que apresentam comportamento superdotado são garantidos pelas políticas públicas de Educação Especial, desde 1971 (BRASIL, 1971), sendo que os primeiros escritos sobre a temática datam de 1929 (PÉREZ, 2004).

Apesar de não ser uma temática nova, ainda é permeada por muitos mitos (WINNER, 1998; RECH; FREITAS, 2006), um dos quais se percebe mais inculcado, no imaginário social: o de que o estudante com comportamento superdotado não tem pontos fracos, remetendo-nos ao paradoxo inteligência e potencialidades versus desordens comportamentais e emocionais (OUROFINO, 2006; GUIMARÃES; OUROFINO, 2007).

[1] Pesquisa resultante de apoio FAPESP processo número 2018/01362-7. "As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade do autor(es) e não necessariamente refletem a visão da FAPESP".

Se não bastassem os mitos, existem alguns fenômenos que se expressam em comportamentos similares aos apresentados por esses estudantes e que podem ocasionar erros diagnósticos, como é o caso do TDAH. A semelhança de características entre os fenômenos referidos e a falta de informações sobre a temática fazem com que esses estudantes não sejam identificados corretamente e, consequentemente, atendidos em suas necessidades (MASSUDA, 2016).

Muitas pesquisas ressaltam o fato de que professores tendem a observar os indicadores do transtorno, em detrimento da Superdotação, e raramente pensam em um diagnóstico alternativo para o TDAH (BAUM, 1990; WINNER, 1998; BAUM; OLENCHACK, 2002; MOON, 2002; NEIHART, 2003, PÉREZ; RODRIGUES, 2013; MULLET; RINN, 2016), de sorte que as práticas pedagógicas mais adequadas a cada um dos fenômenos são diferentes e podem ser até prejudiciais, se utilizadas de modo indiscriminado, nesses indivíduos (BAUM; OLENCHACK, 2002; MOON, 2002; NEIHART, 2003; NEA, 2006; OUROFINO, 2006; MASSUDA, 2019).

Enfatizam, também, que muitos estudantes com comportamento superdotado não identificados culminam desenvolvendo condutas de desatenção e hiperatividade, pela falta de oportunidades educacionais significativas (LOVECKY, 1999; WILLARD-HOLT, 1999).

Webb e Latimer (1993) e Lovecky (1999) alertam que o potencial de erro acontece nas duas direções: estudantes com comportamento superdotado que não têm suas necessidades atendidas podem ser vistos como TDAH, enquanto estudantes com

comportamento superdotado e TDAH podem mascarar os indicadores do transtorno, devido ao comportamento de hiperfoco nas atividades de interesse.

Em contrapartida, constata-se uma aceitação cada vez maior na literatura do fato de que esses comportamentos podem igualmente se apresentar associados no indivíduo, originando uma dupla excepcionalidade, a qual causa manifestações diferenciadas e forma um subgrupo dentro da população superdotada.

Apesar do crescimento vertiginoso de publicações sobre os dois fenômenos (Superdotação e o TDAH), observa-se que poucas são as discussões que abrangem os estudantes com tais características associadas ou as diferenças e semelhanças entre os dois grupos (WEBB; LATIMER, 1993; GERMANI, 2006; FOLEY-NICPON *et al.*, 2012; PRIOR, 2013; MARTINS *et al.*, 2016).

Esses estudantes acabam não sendo vistos em suas potencialidades, porque tendem a manifestar características ligadas ao transtorno, como falta de atenção, dispersão em situações específicas, baixa tolerância nas tarefas que julgam sem importância, dificuldade de manter a atenção em tarefas de rotina, dificuldade em monitorar projetos a longo prazo, tédio, questionamento de regras e autoridades e alto nível de atividade (WEBB; LATIMER, 1993; MASSUDA, 2016).

Os estudantes com a concomitância das duas condições costumam desenvolver problemas socioemocionais, o que os coloca em situação de vulnerabilidade social e educacional (MOON *et al.*, 2001; CHAE; KIM; NOH, 2003; OUROFINO; FLEITH, 2005; NEA, 2006; OUROFINO, 2006; HUA; SHORE; MAKAROVA, 2014; TORDJMAN, 2018).

Nesse contexto, delimitar os fenômenos e considerar a possibilidade de dupla excepcionalidade demanda maior aprofundamento teórico e discussão, principalmente quando levamos em conta que estudantes com TDAH não são tidos como público-alvo da Educação Especial, no Brasil, e que muitos autores alertam que a incidência desse transtorno em estudantes com comportamento superdotado vem crescendo a uma taxa imprevista (WEBB; LATIMER, 1993; BAUM; OLENCHACK, 2002; OUROFINO; FLEITH, 2005; GUIMARÃES; OUROFINO, 2007; REIS; BAUM; BURKE, 2014), chegando a tomar essa como a mais negligenciada das subpopulações, entre os estudantes com comportamento superdotado (MOON, 2002; NEA, 2006).

Renzulli, Reid e Gubbins (1992) já chamavam atenção para a necessidade de a área da educação ao superdotado priorizar o desenvolvimento de estudos sobre subpopulações especiais, por se tratar de um grupo bastante heterogêneo.

A problemática deste estudo se dá em torno de três questionamentos: 1) existem diferenças entre estudantes frequentadores de um programa de atenção a estudantes precoces com comportamento superdotado e estudantes em tratamento psicoterápico, no Centro de Atenção Psicossocial, quanto à desatenção, hiperatividade/impulsividade, indicadores de Superdotação e habilidades sociais? 2) existe algum estudante inserido nos grupos que apresenta indicadores de dupla excepcionalidade? 3) qual a percepção dos pais/responsáveis com relação aos fenômenos nos estudantes?

Para além da origem na literatura relacionada ao tema, esta investigação é também decorrente de inquietações da prática

profissional da pesquisadora, a qual atuou por cinco anos no Programa de Atenção ao Aluno Precoce com Comportamento Superdotado (PAPCS[2]), no qual as dificuldades socioemocionais e comportamentais eram motivos de encaminhamento de estudantes que se sobrepunham a preocupações estritamente associadas ao desempenho.

A hipótese inicial levantada é de que exista, entre os sujeitos pesquisados, algum caso indicativo de dupla excepcionalidade.

Nesse contexto, é relevante desvelar alguns dados ligados à produção científica existente na área, já que a escassez dessas pesquisas é apontada por diversos autores. Para tal, realizamos a revisão da literatura de estudos teóricos e empíricos sobre a dupla excepcionalidade Superdotação e TDAH, e os achados estão expostos no Capítulo 2, Subcapítulo 2.1.

[2] Programa de enriquecimento vinculado à Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), que exerceu suas atividades até 2018, sob a coordenação do Professor Dr. Miguel Claudio Moriel Chacon. No programa, eram oferecidos atendimentos gratuitos aos estudantes precoces com comportamento superdotado das escolas públicas e privadas de Marília e região. Através de oficinas inter e multidisciplinares, os estudantes participavam de atividades de enriquecimento e caminhavam na busca do conhecimento, de acordo com suas potencialidades e áreas de domínio. Também os pais/responsáveis participavam de um grupo à parte e eram integrados às atividades oferecidas pelo programa, sendo discutidas informações ligadas ao manejo e enriquecimento desses estudantes. Os estudantes eram encaminhados para o projeto, por meio da Secretaria de Educação de Marília ou por demanda espontânea dos pais. Após uma primeira avaliação com os estudantes e as famílias, feita pelo coordenador, os estudantes passavam a integrar as oficinas semanalmente e, nessas, era observada a presença dos indicadores da Superdotação.

Fundamentação teórica

Panorama das publicações que relacionam a superdotação ao TDAH, no período de 2009 a 2018

Com o objetivo de explorar o conhecimento científico sobre a associação da Superdotação com o TDAH, o trabalho de revisão e sistematização da literatura se torna imperioso. "A revisão sistemática é um método que permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada." (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014, p. 56).

A fim de proceder a essa revisão, seguimos os pressupostos de Costa e Zoltowski (2014), fundamentados em Akobeng (2005), os quais consistem na delimitação da questão a ser pesquisada; escolha das fontes de dados; eleição dos descritores; busca e armazenamento dos resultados; seleção de artigos pelo resumo, de acordo com critérios de inclusão e exclusão (quando possível e necessário, acessávamos o texto na íntegra); extração dos dados dos artigos selecionados e sua avaliação; e, após essas etapas, concretização da síntese e interpretação (AKOBENG, 2005).

Para efetuar essa revisão bibliográfica, foram realizados levantamentos em seis bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Portal de Periódicos do *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), *Education Resources Information Center* (ERIC) e

PubMed. Essas bases de dados foram selecionadas por reunirem um grande número de publicações, o que facilita as buscas em âmbito nacional e internacional.

Foram usados os descritores *gifted* e *adhd*, *hyperactivity* e *attention deficit hyperactivity disorder*, em inglês, além de adotados "Altas Habilidades", "Superdotação", "talento", "dotação" e "precocidade"[3], juntamente com o descritor "TDAH", "transtorno de déficit de atenção/hiperatividade" e "hiperatividade". Entre eles, foi utilizado o operador *booleano* "AND" e, assim, foram formadas dezoito *strings* (conjuntos de descritores com operadores *booleanos*): *gifted* AND *adhd, gifted* AND *hyperactivity*, *gifted* AND *attention deficit hyperactivity disorder*, "Altas Habilidades" AND "TDAH", "Altas Habilidades" AND "transtorno de déficit de atenção/hiperatividade", "Altas Habilidades" AND "hiperatividade", "Superdotação" AND "TDAH", "Superdotação" AND "transtorno de déficit de atenção/hiperatividade", "Superdotação" AND "hiperatividade", "talento" AND "TDAH", "talento" AND "transtorno de déficit de atenção/hiperatividade", "talento" AND "hiperatividade", "dotação" AND "TDAH", "dotação" AND "transtorno de déficit de atenção/hiperatividade", "dotação" AND "hiperatividade", "precocidade" AND "TDAH", "precocidade" AND "transtorno de déficit de atenção/hiperatividade" e, finalmente, "precocidade" AND "hiperatividade".

Como critérios de inclusão dessa revisão, elencamos:

[3] Justifica-se o emprego de diversos descritores em português, pelo fato de, no Brasil, não haver consenso teórico com relação à temática, de modo que, dependendo do referencial teórico adotado, essa nomenclatura varia.

1. Ter sido publicado no intervalo temporal de 2009 a 2018.
2. Possuir no assunto, título, resumo ou palavras-chave os descritores citados.
3. O objeto de análise ter sido a dupla excepcionalidade (Superdotação e TDAH) ou a relação entre a Superdotação e o TDAH.
4. Ser caracterizado como relato de pesquisa (foram desconsiderados livros, resenhas e ensaios teóricos).

O primeiro levantamento em bases de dados ocorreu no banco de teses e dissertações da CAPES. Dessa maneira, foram levantadas 102 produções. Destas, 85 foram consideradas falsos positivos e 14 estavam repetidas, de modo que somente três contemplavam os critérios de inclusão e foram analisadas. Estas estão alocadas no Quadro 1.

Quadro 1- Publicações levantadas na BDTD da CAPES

TÍTULO	ANO	AUTOR	NÍVEL DE ENSINO	BASE DE DADOS	UNIVERSIDADE
Habilidades sociais de crianças com diferentes necessidades educacionais especiais: comparações múltiplas.	2011	FREITAS, L. C.	Doutorado	BDTD-CAPES	UFSCAR
Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em superdotados: um estudo de frequência de sintomas e alterações físicas menores.	2013	SILVA, D. M. A.	Mestrado	BDTD-CAPES	UFSCAR
Indicadores de dotação em educandos diagnosticados com transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade.	2016	MASSUDA, M. B.	Mestrado	BDTD-CAPES	UFSCAR

Fonte: Elaboração própria.

Nas buscas realizadas no Portal de Periódicos da CAPES, no Portal de Periódicos SciELO, na base de dados ERIC, na LILACS e PubMed foram encontrados 256 resultados, sendo 123 falsos positivos. Muitas das produções se repetiam nas diversas *strings* (102); assim, somente 31 foram consideradas para análise.

Como muitas produções coincidem nas quatro bases de dados supracitadas, o levantamento foi alocado em um único quadro, o Quadro 2.

Quadro 2- Publicações levantadas na base de dados ERIC, LILACS e Portais de Periódicos SciELO, CAPES e PubMed.

TÍTULO	ANO	AUTOR	TIPO DE PUBLICAÇÃO	BASE DE DADOS	LOCAL
The relationship between ADHD and giftedness.	2009	ORENDORF, K. A.	Dissertação de Mestrado.	ERIC	University of California.
Preservice teacher's perceptions of behaviors characteristic of ADHD and giftedness. **	2009	RINN, A. N; NELSON, J. M.	Artigo de Periódico.	ERIC	Roeper Review.
Le trouble déficitaire de l'attention chez l'enfant à haut potentiel: étude exploratoire.	2009	SIMÕES LOUREIRO, I. *et al.*	Artigo de Periódico.	CAPES	Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant.
Identifying twice-exceptional children and three gifted styles in the japanese primary science classroom. **	2010	SUMIDA, M.	Artigo de Periódico.	ERIC	International Journal of Science Education.
Signes d'appel et troubles associés chez les enfants à haut potentiel. **	2010	ROBERT, G. *et al.*	Artigo de Periódico.	PubMed	Archives de Pédiatrie.
Self-esteem and self concept examination among gifted students with ADHD. **	2012	FOLEY-NICPON, M. *et al.*	Artigo de Periódico.	ERIC e CAPES	Journal for the Education of the Gifted.
Overexcitabilities and ADHD in the gifted: an examination. **	2012	RINN, A. N.; REYNOLDS, M. J.	Artigo de Periódico.	ERIC e CAPES	Roeper Review.
Examining parent and teacher perceptions of behaviors exhibited by gifted students referred for ADHD diagnosis using the Conners 3. **	2012	WOOD, S. C.	Artigo de Periódico.	ERIC e CAPES	Roeper Review.
An investigation of cognitive skills and behavior in high ability students.	2012	ALLOWAY, T. P.; ELSWORTH, M.	Artigo de Periódico.	ERIC	Learning and Individual Differences.
Efficacy of Methylphenidate in ADHD children across the normal and the gifted intellectual spectrum.	2012	GRIZENKO, N. *et al.*	Artigo de Periódico.	CAPES, LILACS e PubMed	Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psichiatry.

continua

Prevalence of Attention Deficit / Hyperactivity Disorder (ADHD) Symptoms in Middle School Gifted Students of Kohgiluyeh & Boyer-Ahmad Province in 2010–2011.	2012	NIUSHA, B.; GANJI, K.; SOTODEH, M.	Artigo de Periódico.	CAPES	Ravānshināsī-i Afrād-i Istis̤ nāyī.
Capacidades Intelectuales Diferenciales en niños designados por sus docentes como dispersos e hiperactivos.	2012	IRUESTE, P. G.	Tese de Doutorado.	LILACS	Universidad Nacional de Córdoba.
Attention deficit hyperactivity disorder, sensory processing disorder, and overexcitabilities: similar behaviors, different diagnoses. **	2013	SHIVE, L.	Artigo de Periódico.	ERIC	Parenting for High Potential.
Creativity and working memory in gifted students with and without characteristics of attention deficit hyperactive disorder: lifting the Mask. **	2013	FUGATE, C. M.; ZENTALL, S. S.; GENTRY, M.	Artigo de Periódico.	ERIC	Gifted Child Quarterly.
Habilidades sociais de crianças com diferentes necessidades educacionais especiais: avaliação e implicações para intervenção.	2013	FREITAS, L. C.; DEL PRETTE, Z. A. P.	Artigo de periódico	SciELO	Avances en psicología latinoamericana.
Anxiety and Social Skills in Children with High Intellectual Ability and AttentionDeficit/Hyperactivity Disorder	2013	REED, W. S.	Dissertação de Mestrado.	CAPES	University of Calgary.
Inquiry-based instruction within a community of practice for gifted–ADHD college students. **	2014	HUA, O.; SHORE, B. M.; MAKAROVA, E.	Artigo de Periódico.	ERIC	Gifted Education International.
Expert-recommended strategies for teaching the twice-exceptional student in the general education classroom. **	2014	MOODY, C. J.	Dissertação de Mestrado.	ERIC	University of La Verne.

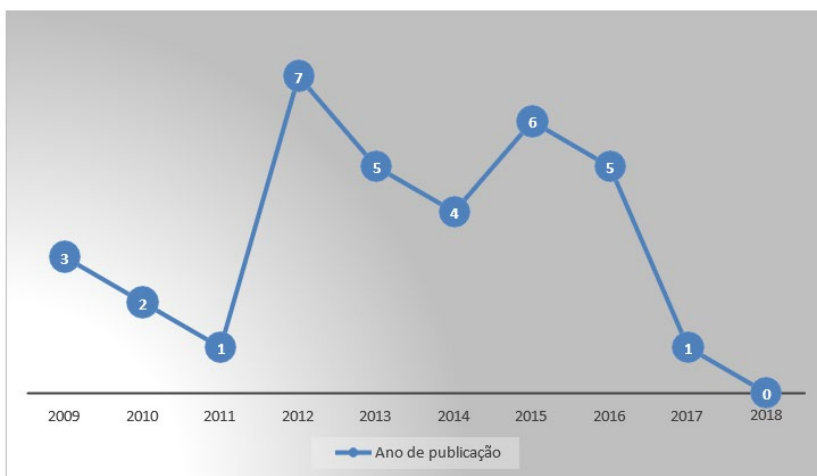
continua

An operational definition of twice-exceptional learners: implications and applications.	2014	REIS, S. M.; BAUM, S.M.; BURKE, E.	Artigo de Periódico.	ERIC e CAPES	Gifted Child Quartely.
Categorias de necessidades educacionais especiais enquanto preditoras de déficits em habilidades sociais na infância.	2014	FREITAS, L. C.; DEL PRETTE, Z. A. P.	Artigo de Periódico.	SciELO LILACS	Periódico Psicologia, Reflexão e Crítica.
Individuals with a gifted/attention	2015	LEE, K. Y M.; OLENCHA K, F. R.	Artigo de Periódico.	ERIC	Gifted Education International.
Giftedness and ADHD: identification, misdiagnosis, and dual diagnosis. **	2015	MULLET, D. R.; RINN, A. N.	Artigo de Periódico.	ERIC	Roeper Review.
Neurodevelopmental approach to understanding memory processes among intellectually gifted youth with attention-deficit hyperactivity disorder. **	2015	WHITAKER, A. M. *et al.*	Artigo de Periódico.	CAPES, LILACS e PubMed	Applied Neuropsych ology.
Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e Superdotação intelectual: um estudo de frequência de sintomas e anomalias físicas menores.	2015	SILVA, D. M.; ROHDE, L. A.	Artigo de Periódico.	SciELO, LILACS e PubMed	Revista Brasileira de Psiquiatria.
Gifted students with a coexisting disability: the twice exceptional.	2015	PFEIFFER, S. I.	Artigo de Periódico.	LILACS	Revista Estudos de Psicologia.
A dupla-excepcionalidade: relações entre Altas Habilidades/Superdotação com a síndrome de Asperger, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e transtornos de aprendizagem.	2015	ALVES, R.; NAKANO, T. C.	Artigo de Periódico.	LILACS	Revista Psicopedago gia.
Understanding adolescent gifted girls with ADHD: motivated and achieving. **	2016	FUGATE, C. M.; GENTRY, M.	Artigo de Periódico.	ERIC e CAPES	High Ability Studies.
Take a byte: technology for 2e students. **	2016	COLLINS, L. E.	Artigo de Periódico.	ERIC	Parenting for High Potential.
An evidenced-based perspective on the validity of attention-deficit/hyperactivity disorder in the context of high intelligence. **	2016	ROMMELSE, N.	Artigo de Periódico.	CAPES, LILACS e PubMed	Neuroscienc e and Biobehavior al Reviews.
Doble excepcionalidad: análisis exploratorio de experiencias y autoimagen en estudiantes chilenos.	2016	GOMEZ-ARIZAGA, M. P. *et al.*	Artigo de Periódico.	SciELO	Revista de Psicologia.
Altas capacidades intelectuales y Transtorno de Déficit de Atención con Hiperactividad: a propósito de un caso.	2017	LUQUE-PARRA, D. J. L.; LUQUE-ROJAS, DIAZ, R, H.	Artigo de Periódico.	CAPES	Revista Perspectiva Educacional.

** Produções não disponíveis na íntegra gratuitamente.
Fonte: Elaboração própria.

Tendo em vista todas as bases de dados selecionadas para esta revisão, 34 produções foram levantadas, dezoito das quais estão disponíveis gratuitamente na internet. Quanto ao idioma de publicação, a maioria delas está em inglês (21), sete em português, três em espanhol, duas em francês e uma em persa (resumo disponível em inglês).

Com relação ao ano de publicação, os dados estão expostos na Figura 1.

Figura 1- Distribuição das produções por ano de publicação.

Fonte: Elaboração própria.

É possível constatar que não foi encontrada nenhuma publicação referente ao ano de 2018, sendo 2012 o ano com maior número de publicações. Vale ressaltar a necessidade de tempo para indexação dessas produções nas bases de dados, possível motivo de não ter sido encontrada nenhuma produção de 2018.

Quanto ao tipo de publicação, foram levantados 27 artigos de periódicos científicos, cinco dissertações de Mestrado e duas teses de Doutorado[4].

Verificou-se que a revista que mais publica na área é a *Roeper Review,* veículo de quatro artigos. Os periódicos *Parenting for High Potential, Gifted Child Quarterly* e *Gifted Education International* são responsáveis por duas publicações cada. Os outros periódicos foram local de publicação de uma única produção.

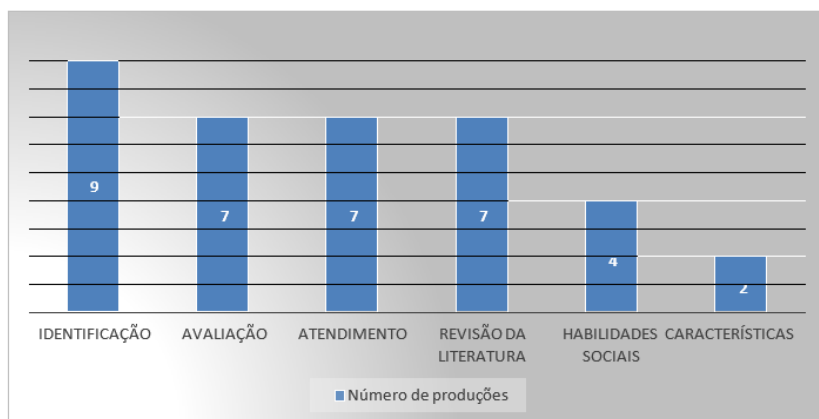
A autora de maior recorrência nas produções foi Anne Rinn, professora do Departamento de Psicologia Educacional da Universidade do Norte do Texas, nos Estados Unidos.

Das cinco dissertações de Mestrado, três têm origem em universidades estrangeiras (Universidade da Califórnia, Universidade de La Verne e University of Calgary) e duas na mesma universidade brasileira (Universidade Federal de São Carlos-UFSCar). Quanto às teses de Doutorado, uma foi defendida no Brasil, na mesma universidade das dissertações nacionais, mostrando que esse é um local que focaliza os estudos sobre a temática, em âmbito nacional. Destaca-se aqui a importância das universidades públicas brasileiras, na produção do conhecimento científico. Uma tese foi defendida internacionalmente, na Universidade Nacional de Córdoba.

Após o levantamento, procedemos a uma exploração mais aprofundada do material e interpretação dos resultados. As produções passaram a integrar seis categorias temáticas, a saber: "Identificação", "Avaliação", "Atendimento", "Revisão da

[4] Levantamento atualizado em 08 de dezembro de 2019.

Literatura", "Habilidades Sociais" e "Características". O número de produções em cada categoria está exposto na Figura 2[5].

Figura 2- Distribuição das produções por categoria

Fonte: Elaboração própria.

A categoria "Identificação" acomoda nove produções. Nesta, foram alocadas as pesquisas que realizam estudos empíricos de identificação, os quais versam sobre estratégias para identificar esse público-alvo e também sobre equívocos recorrentes no processo.

Rinn e Nelson (2009) investigaram o potencial para erro diagnóstico de Superdotação e TDAH. Os participantes foram 132 professores universitários e, em uma análise estatística, evidenciaram que a sugestão de Superdotação é capaz de influenciar o diagnóstico de comportamentos que podem ser típicos dessa dupla

[5] Ressaltamos aqui que o número de produções por categoria é maior que o número de produções levantadas. Esse fato é justificado porque algumas produções se inserem em mais de uma categoria.

excepcionalidade. As conclusões e implicações são discutidas no artigo.

Concordando com esses achados, Rinn e Reynolds (2012) admitem igualmente a possibilidade de erro diagnóstico e advertem sobre a escassez de dados empíricos para apoiar o relacionamento entre o TDAH e a sobre-excitabilidade (SE), comumente presente nos superdotados. Foram sujeitos 116 participantes de um programa de verão para superdotados de 12 a 16 anos e, utilizando um questionário de avaliação específico para SE e também a escala Conners para identificação de indicadores de TDAH, discutem as relações entre os tipos de SE identificados e os padrões de TDAH (hiperativo/impulsivo, desatento ou misto). Os resultados indicaram uma relação significativa entre sobre-excitabilidade psicomotora e a subescala hiperativo/impulsivo do DSM-IV, entre a sobre-excitabilidade sensorial e o escore geral de TDAH e entre a sobre-excitabilidade imaginativa e os escores de desatenção. As autoras finalizam, enfatizando que falta ainda consciência e predisposição para avaliar comportamentos de Superdotação, principalmente as manifestações de SE em sujeitos com indicativos de TDAH. Sugerem que outras pesquisas sejam realizadas com diferentes grupos socioeconômicos, em distintos níveis de desempenho e em outras configurações que não programas de verão.

Niusha, Ganji e Sotodeh (2012) investigaram a prevalência de indicadores de TDAH em estudantes com comportamento superdotado, em uma província no Irã. Foram participantes da pesquisa 220 estudantes de diversas idades, tanto de escolas particulares quanto públicas, e com um QI de 127 ou mais. Por meio de um questionário de indicadores, entrevistas e o teste

Matrizes Progressivas de Raven, constataram que, em média, 8% dos estudantes com comportamento superdotado apresentaram indicativos de TDAH. Concluem que esses comportamentos podem afetar o rendimento dos estudantes, necessitando de um diagnóstico precoce.

Irueste (2012) buscou identificar se estudantes designados como dispersos e hiperativos pelos professores exibem capacidades intelectuais diferenciadas. Foram participantes da pesquisa 37 docentes e 40 estudantes. Como resultados, observaram pontuações superiores em inteligência, criatividade e motivação em 10% deles. Os professores reconhecem as dificuldades e falta de formação na temática e os resultados revelam limitações no diagnóstico do TDAH.

Shive (2013) também concebe a possibilidade da dupla excepcionalidade e afirma que, embora o TDAH possa ser superdiagnosticado em estudantes com comportamento superdotado, este e outros transtornos podem ser igualmente negligenciados nessa população. A autora ressalta que muitos estudantes podem ter um desempenho suficientemente bom para mascarar suas dificuldades, mas isso os impede de atingir efetivamente seu potencial. Descreve diagnósticos alternativos, estratégias para localizar um profissional adequado para identificação e opções de atendimento para esse alunato.

Silva (2013) avaliou a frequência e o padrão de indicadores de TDAH em indivíduos superdotados e sua relação com anomalias físicas menores. Os sujeitos da pesquisa foram 77 membros da

Mensa[6] Brasil. Foi identificada uma frequência de 37,8% de sujeitos com indicadores de TDAH, e o número de anomalias físicas menores foi significativamente associado ao TDAH. Nesse fato o autor apoia a tese de que o TDAH é um transtorno de neurodesenvolvimento. Silva e Rohde (2015), em um artigo baseado na Dissertação de Mestrado de Silva (2013), apresentam os mesmos objetivos e resultados.

Reis, Baum e Burke (2014) afirmam que, nas últimas três décadas, o número de estudantes duplamente diagnosticados em populações superdotadas dobrou. Destacam que esses estudantes estão em um grupo de risco para dificuldades sociais, emocionais e insucesso escolar, e propõem uma definição, a fim de que os profissionais identifiquem esses estudantes e desenvolvam programas para atender às suas necessidades. Apoiam a mudança de foco para os pontos fortes e desenvolvimento dos potenciais dos estudantes.

Massuda (2016) verificou a presença de indicadores de Superdotação em determinados estudantes diagnosticados com TDAH. Os participantes foram cinco profissionais do Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CAPSi), três professoras do Ensino Fundamental I, com pelo menos um estudante com TDAH e indicado pelo CAPSi, três diagnosticados com TDAH e 63 sem diagnóstico. Foram identificados indicadores de Superdotação em dois estudantes com TDAH. A autora também avaliou e discutiu as atitudes sociais de professores em relação à identificação e ao desenvolvimento desses estudantes; com isso, constatou que a presença de atitudes sociais carregadas de mitos e crenças influencia

[6] A Mensa é maior e mais antiga sociedade de alto QI do mundo.

a identificação e a forma como o processo de desenvolvimento da Superdotação é engendrado.

Ao analisar as produções, é possível perceber que quatro delas (NIUSHA; GANJI; SOTODEH, 2012; RINN; REYNOLDS, 2012; SILVA, 2013; SILVA; ROHDE, 2015) têm como foco a identificação de indicadores de TDAH em estudantes com comportamento superdotado; em contraponto, Massuda (2016) e Irueste (2012) focalizam a identificação da Superdotação em estudantes com TDAH. Quatro investigações relacionam esses indicadores com outro tópico de estudo, no caso de Rinn e Reynolds (2012), as sobre-excitabilidades; em Silva (2013) e Silva e Rohde (2015), anomalias físicas menores, e, em Massuda (2016), atitudes sociais dos professores.

Rinn e Nelson (2009) realizaram um estudo empírico sobre os erros no diagnóstico – temática que vem gerando réplicas e tréplicas na literatura –, os quais são muito comuns, quando dissertamos sobre o objeto de estudo desta pesquisa.

A respeito desse assunto, Ourofino e Fleith (2005) assinalam que desconhecer a Superdotação e suas especificidades leva ao diagnóstico de TDAH.

As pesquisas de Reis, Baum e Burke (2014) e Shive (2013) são produções que contemplam, além de estratégias para a identificação, estratégias para atendimento, portanto, foram contabilizadas em ambas as categorias (“Identificação” e “Atendimento”).

Na categoria "Avaliação", foram alocadas sete pesquisas, as quais versam sobre avaliação de aspectos cognitivos e socioemocionais.

Simões Loureiro *et al.* (2009) efetuaram um estudo com 45 estudantes com alto potencial, divididos em dois grupos, de acordo com o perfil intelectual. Por meio de testes padronizados, avaliaram a atenção, funções executivas, memória de trabalho e as capacidades psicomotoras. Verificaram que há maior preponderância do TDAH, quando se apresenta um perfil intelectual desarmônico, ao passo que os estudantes com alto potencial e TDAH revelam um perfil neuropsicológico diferenciado, quando comparados aos estudantes com alto potencial sem o TDAH.

Alloway e Elsworth (2012) compararam o desempenho em medidas de memória de trabalho verbal, visuoespacial e habilidade geral (vocabulário e bloco *design*) de grupos de estudantes de alta, média e baixa capacidade intelectual. O perfil de estudantes de alta capacidade também foi cotejado com aqueles com diagnóstico clínico de TDAH. Os quatro grupos de estudantes totalizaram 211 participantes. Os pesquisadores notaram que o desempenho de memória de trabalho foi superior nos estudantes de alta capacidade, quando comparados com os grupos de capacidade baixa e média, embora a relação entre memória de trabalho e QI enfraqueça, em função do aumento da capacidade. Os autores ressaltam que o perfil comportamental desse grupo indica características semelhantes, em alguns aspectos, àqueles com diagnóstico clínico de TDAH, no entanto, explicações subjacentes podem ser diferentes, devendo ser levadas em conta em pesquisas futuras sobre a dupla excepcionalidade Superdotação e TDAH.

Foley-Nicpon *et al.* (2012) examinaram a autoestima e o autoconceito de estudantes com comportamento superdotado com e sem o diagnóstico de TDAH. Foram participantes da pesquisa 112 estudantes de seis a 18 anos. Os autores concluem que, apesar do QI semelhante, os estudantes com comportamento superdotado e TDAH tiveram escores mais baixos em medidas de autoestima, autoconceito comportamental e felicidade geral do que os estudantes sem a dupla excepcionalidade.

Wood (2012) analisou as percepções de pais e professores sobre comportamentos exibidos por 21 estudantes com comportamento superdotado e sugestão de dupla excepcionalidade Superdotação e TDAH. A escala de avaliação de comportamento Conners 3 demonstrou pontuações médias nas avaliações de pais e professores, nas áreas de desatenção, hiperatividade/impulsividade, funcionamento executivo e problemas de aprendizagem. Destaca a necessidade de uma análise mais aprofundada das propriedades psicométricas e uso adequado do Conners 3, no diagnóstico de estudantes com dupla excepcionalidade.

Fugate, Zentall e Gentry (2013) avaliaram a memória de trabalho e a criatividade de dois grupos de estudantes com comportamento superdotado: com e sem indicadores de TDAH. Participaram da pesquisa 37 estudantes. Os autores justificam a importância do estudo da memória de trabalho associado à criatividade com o fato de que uma memória de trabalho deficitária pode interferir na capacidade de manter as informações na mente, o que poderia reduzir a capacidade de fazer novas combinações de informações, ou seja, a criatividade. Como resultados, contrariando achados anteriores, os estudantes com

dupla excepcionalidade apresentaram pior memória de trabalho, mas, significativamente, maior criatividade do que estudantes com comportamento superdotado que não atendiam aos critérios iniciais de diagnóstico de TDAH. Discutem os resultados em termos de potencial criativo e enfatizam que este pode servir tanto como um aspecto identificador quanto como um caminho para a instrução.

Whitaker *et al.* (2015) exploraram os processos de memória verbal estratégica de jovens intelectualmente superiores com e sem TDAH. Foram participantes da pesquisa 125 estudantes que responderam à Escala de Inteligência Wechsler para crianças e à versão teste infantil de aprendizagem verbal da Califórnia. Os resultados apontaram diferenças significativas entre os grupos, como a melhoria do efeito principal estudantes com comportamento superdotado com TDAH em memória verbal estratégica, quando fornecidas "dicas" organizacionais. Também os intelectualmente superiores com TDAH obtiveram escores estatisticamente menores de memória verbal estratégica, quando comparados aos intelectualmente superiores sem TDAH. Estudantes intelectualmente superiores com TDAH atingiram maiores escores que jovens com habilidades comuns com TDAH. Os achados demonstram novas evidências sobre o papel dessa dupla excepcionalidade, na memória verbal estratégica, e sugerem que, embora um diagnóstico de TDAH tenha uma implicação negativa nesse tipo de memória, habilidades intelectuais superdotadas podem atuar como um fator de proteção.

Gomez-Arizaga *et al.* (2016) examinaram a autoimagem e as experiências vividas por estudantes com dupla excepcionalidade, com relação aos colegas e professores. A amostra foi composta por

quatro estudantes com idades de oito a 15 anos, com comportamento superdotado e TDAH. Por meio da coleta de entrevistas, os resultados mostraram que os estudantes tinham noção de suas discrepâncias e sabiam que eram motivados para a aprendizagem, todavia, sentiam-se entediados e tinham dificuldade de evoluir, quando as tarefas não eram desafiadoras. Eles também relataram ter um bom relacionamento com seus professores e colegas.

Com a análise das produções alocadas na categoria "Avaliação", constata-se que maior atenção é dada à avaliação de aspectos cognitivos da inteligência, em detrimento dos aspectos socioemocionais, sendo que cinco das sete produções se debruçam sobre esses aspectos, com destaque para as investigações sobre a memória de trabalho. A avaliação desse construto está presente em três das sete produções levantadas (ALLOWAY; ELSWORTH, 2012; FUGATE; ZENTALL; GENTRY, 2013; SIMÕES LOUREIRO *et al.,* 2009).

As pesquisas que se diferenciam por investigar aspectos socioemocionais são a de Gomez-Arizaga *et al.* (2016), sobre o autoconceito desses estudantes, e a de Foley-Nicpon *et al.* (2012), que estuda, além do autoconceito, a autoestima.

Com relação a isso, Alves e Nakano (2015) alertam que a literatura tem apontado que grandes dificuldades socioemocionais e comportamentais podem aparecer em comorbidade com essa dupla excepcionalidade, mas que frequentemente apenas aspectos cognitivos são levados em conta, nos processos de avaliação e intervenção.

Compõem a categoria "Atendimento" as sete pesquisas que versam sobre estratégias no atendimento do estudante com dupla excepcionalidade aqui investigada.

Grizenko *et al.* (2012) avaliaram se os estudantes com TDAH com diferentes níveis de QI (limítrofe, normal ou alto) respondem de diferentes maneiras ao tratamento psicoestimulante com metilfenidato (MPH). Participaram do estudo 502 estudantes de seis a 12 anos, divididos em dois grupos: o primeiro, em que foi administrado o MPH, e outro, no qual se adotou um placebo controlado. Além de diferenças no contexto socioeconômico e na educação dos pais, os estudantes com QI mais alto apresentaram indicadores menos graves, todavia, não foram encontradas diferenças significativas em relação à resposta ao tratamento, enquanto os estudantes com TDAH, dentro dos níveis normais e altos de funcionamento intelectual, responderam igualmente ao tratamento com psicoestimulantes. Os autores finalizam, asseverando que o manejo apropriado da medicação é necessário para todos os estudantes com o transtorno, independentemente do nível intelectual.

Moody (2014) investigou as estratégias de melhores práticas para o estudante com dupla excepcionalidade, apontadas por especialistas. Analisou também a viabilidade das práticas identificadas para o contexto de sala de aula. Esses especialistas foram divididos em dois grupos: os acadêmicos e os práticos. Constatou-se que os dois grupos julgam que fazer a avaliação desses estudantes, acomodar e modificar a instrução, valendo-se dos pontos fortes e fracos, foram as estratégias de melhores práticas, consideradas mais eficazes e viáveis. O grupo de especialistas práticos classificou a

estratégia de diferenciar para instrução e agrupamento como a prática mais viável. O grupo acadêmico apontou a estratégia de permitir que os estudantes com dupla excepcionalidade ajudassem outros como a menos eficaz. Dessa forma, o autor avalia que, apesar de os dois grupos não terem concordado na maioria dos *rankings*, avaliar e fazer adaptações/modificações para o estudante com dupla excepcionalidade, oferecer instrução diferenciada e o agrupamento são fortes estratégias de melhores práticas. Conclui que fazer adaptações, utilizando seu ponto forte, é algo facilmente implementado na sala de aula. Também julga como facilmente implementável a diferenciação de instruções, o agrupamento, o ensino de habilidades organizacionais e o *feedback* imediato. Colocar os estudantes em contratos de estudos independentes foi tomado como um procedimento difícil de implementar e pouco eficaz.

Hua, Shore e Makarova (2014) alertam para o fato de que, em caso de estudantes com dupla excepcionalidade, a literatura aborda, em grande parte, como remediar os déficits percebidos, contudo, menos tem sido investigado sobre como desenvolver os potenciais desses estudantes. Fazem uma crítica a esse tipo de abordagem, assinalando que tende a recorrer a princípios comportamentalistas e de processamento de informações, a fim de auxiliar os estudantes na compensação de seus déficits em funções executivas, memória, organização e gerenciamento de tempo. Acreditam que apenas esse tipo de remediação é insuficiente, pois não promove proativamente o desenvolvimento do potencial. Por meio de uma narrativa semiautobiográfica, propõem que a instrução baseada em investigação seria a mais adequada e com potencial para desempenhar um papel integral, no desenvolvimento desses estudantes.

Collins (2016) descreve as características de estudantes com dupla excepcionalidade, sublinhando que esses podem lutar contra a organização de tarefas cognitivas, devido às funções executivas deficitárias, além de poderem apresentar dificuldades com "dicas" sociais, problemas sensoriais, dificuldades de aprendizagem, ansiedade e depressão. O autor ressalta a importância do uso de tecnologias em sala de aula, enumera e descreve diversas ferramentas *on-line* que podem auxiliar o processo de ensino-aprendizagem.

Luque-Parra, Luque-Rojas e Diaz (2017) objetivaram refletir sobre as necessidades educacionais específicas de estudantes com a dupla excepcionalidade Superdotação e TDAH. Por meio de um estudo de caso interventivo, verificaram melhora na atenção e redução de seu comportamento hiperativo, sendo que o estudante observado apresentou desempenho superior nas tarefas da sala de aula, em atividades na área da linguagem (corporal, verbal, artística, abordagem à linguagem escrita), bem como no autoconhecimento, autonomia e conhecimento do meio ambiente. No entanto, apresentou dificuldades associadas às relações sociais com pares, expressão de emoções e no controle de seu comportamento. São discutidas estratégias para pais e professores, no manejo dos comportamentos indesejáveis e do processo de ensino-aprendizagem do estudante. Ressaltam a necessidade de um ambiente acolhedor, uma metodologia flexível, a qual inclua pesquisa e cooperação, de sorte a aprimorar o pensamento divergente, por meio da criação de múltiplas soluções e ideias originais, e desenvolver o pensamento crítico. Salientam, também, a necessidade de um programa para desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, com vistas ao desenvolvimento integral do estudante.

Ao se examinar as produções sobre a temática, nota-se que cinco das sete produções versam sobre estratégias pedagógicas para estudantes com dupla excepcionalidade, sendo destacadas: a eficiência do uso da tecnologia (COLLINS, 2016), a utilização de pontos fortes e fracos (MOODY, 2014; REIS; BAUM; BURKE, 2014), a avaliação diferencial, a realização de adaptações/ modificações, o oferecimento de instruções diferenciadas e o agrupamento (MOODY, 2014) e a instrução baseada em investigação (HUA; SHORE; MAKAROVA, 2014; LUQUE-PARRA; LUQUE-ROJAS; DIAZ, 2017).

A pesquisa de Grizenko *et al.* (2012) se diferencia das outras, por investigar aspectos ligados ao atendimento farmacológico (e não pedagógico) do TDAH, em diferentes níveis de QI.

As produções alocadas em "Revisão da literatura" discutem as contribuições até o momento para a área. Somam-se sete.

Orendorf (2009) efetuou uma ampla revisão de literatura, a fim de esclarecer informações sobre a dupla excepcionalidade Superdotação e TDAH, afirmando que esses estudantes têm necessidades específicas e precisam ser identificados e atendidos. A autora aponta técnicas que podem auxiliar nesse processo, de acordo com cada área da inteligência.

Partindo de suas experiências clínicas no primeiro Centro Nacional de Recursos para Crianças e Adolescentes com Alto Potencial e dificuldades, Robert *et al.* (2010) ressaltam que ainda são muitas as dúvidas relacionadas aos estudantes com comportamento superdotado. Para dar luz a esses estudantes, esclarecem alguns conceitos e termos utilizados e versam sobre distúrbios, frequentemente associados, como o TDAH. Os autores destacam a

dissincronía, comum nos estudantes com comportamento superdotado, a importância de um diagnóstico precoce, bem como a necessidade de utilizar os pontos positivos como apoio do processo, realizando uma avaliação intelectual, comportamental e emocional. Destacam também a necessidade de envolver uma equipe multidisciplinar, bem como os estudantes e suas famílias, com vistas a propor um atendimento escolar, familiar e social abrangente, adaptados ao estudante e seu ambiente.

Mullet e Rinn (2015), uma década após o diagnóstico errado da Superdotação como TDAH ter sido investigado pela primeira vez, em Hartnett, Nelson e Rinn (2004), analisaram estudos empíricos sobre o diagnóstico errado, identificação e diagnóstico duplo de Superdotação e TDAH, publicados em periódicos acadêmicos nacionais e internacionais revisados por pares, entre 2000 e 2014. Destacam que a identificação da dupla excepcionalidade deve ser realizada, levando-se em conta um conjunto de características e sua interação, que, juntos, formam a base para o diagnóstico, pois existe um mascaramento de mão dupla, quando nas duas condições.

Lee e Olenchak (2015) estudaram a literatura atual sobre a dupla excepcionalidade Superdotação e TDAH. Notaram que esses sujeitos são investigados em termos de diagnósticos individuais e duais, desempenho do estudante com dupla excepcionalidade (incluindo insucesso, criatividade e desfechos psicossociais) e intervenções para os mesmos. Concluíram que indivíduos superdotados com TDAH correm o risco de um diagnóstico incorreto, desempenho e resultados psicossociais ruins. Alertam para o fato de que, até então, várias áreas não foram examinadas no campo

da pesquisa científica, como estudantes criativos com TDAH, os subtipos de TDAH e o trabalho longitudinal com indivíduos que apresentam essa dupla excepcionalidade.

Pfeiffer (2015) dá ênfase aos estudantes com comportamento superdotado com TDAH e os problemas de aprendizagem. Sobressaem a falta de estudos empíricos e a complexidade na identificação, realçando a circunstância de que, na avaliação, é necessário considerar o tipo de Superdotação e de comprometimento, sendo que, nas intervenções, deve-se levar em conta questões sociais, interpessoais, emocionais, culturais e de família, bem como acomodar os pontos fortes e interesses e planejar a superação das suas fraquezas. A autora adverte ainda para o cuidado no mascaramento dos indicadores de Superdotação, em um caso de dupla excepcionalidade.

Alves e Nakano (2015) discutiram a presença da Superdotação, na Síndrome de Asperger, TDAH e nos Transtornos de aprendizagem. Para os autores, os comportamentos sociais e a criatividade são características fundamentais para a diferenciação da dupla excepcionalidade, e os comportamentos característicos do TDAH podem ser observados nos estudantes com comportamento superdotado.

Rommelse (2016) versa sobre o mascaramento simultâneo dos indicadores dos dois fenômenos e desenvolvimento de estratégias pelo próprio estudante, abordando um conjunto específico de critérios para a validação do TDAH, no contexto de alta inteligência. Os resultados sugerem que o TDAH é um diagnóstico válido, apresentando características clínicas, curso, resultado e uma resposta específica ao tratamento. Alerta para o fato

de que as pesquisas demonstram que o TDAH e o QI estão correlacionados negativamente, sublinhando a necessidade de se considerar o QI como moderador potencial nos estudos de TDAH e estudar mais sistematicamente o transtorno, na população superdotada.

As pesquisas dessa categoria enfatizam a necessidade de mais estudos empíricos sobre a temática (ROBERT *et al.,* 2010; RINN; REYNOLDS, 2012; ALVES; NAKANO, 2015; PFEIFFER; 2015) e também de estudos longitudinais (MOON *et al.*, 2001).

Constata-se que três produções concordam em que há, na literatura, evidências sobre o mascaramento de mão dupla dos indicadores (PFEIFFER, 2015; MULLET; RINN, 2015; ROMMELSE, 2016).

A categoria "Habilidades sociais" acomoda quatro produções. Três delas versam sobre as habilidades sociais de estudantes de diversas categorias de Necessidades Educacionais Especiais (NEE), incluídos o TDAH e a Superdotação, a saber:

Freitas e Del Prette (2013; 2014) escreveram dois artigos, fruto da Dissertação de Mestrado de Freitas (2011), portanto, com os mesmos participantes e comparando as mesmas categorias. Em Freitas e Del Prette (2013), são comparadas as habilidades sociais e, em Freitas e Del Prette (2014), é feita a análise de regressão, com a finalidade de verificar quais são as categorias preditoras de déficits, nessa área.

Os autores cotejaram, com base na avaliação do professor, o repertório de habilidades sociais de estudantes de 12 diferentes categorias de NEE: autismo, deficiência auditiva, deficiência

intelectual leve, deficiência intelectual moderada, deficiência visual, desvio fonológico, dificuldades de aprendizagem, Superdotação, problemas de comportamento externalizantes, problemas de comportamento internalizantes, problemas de comportamento internalizantes e externalizantes e TDAH. Essas foram comparadas entre si e com a amostra normativa do inventário de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica para crianças (SSRS). Identificaram também recursos e déficits em habilidades sociais e verificaram o grau de predição das diferentes categorias sobre o repertório dessas habilidades. Participaram da pesquisa professores de 120 estudantes de escolas regulares ou especiais, com idades entre seis e 14 anos. Os resultados revelam que as categorias com menor frequência de habilidades sociais, quando comparadas às outras, foram também as maiores preditoras de déficits nessa área: TDAH, autismo, problemas de comportamento internalizantes e externalizantes e problemas de comportamento externalizantes. Em contraponto, o grupo com maior frequência dessas habilidades foram os de estudantes com comportamento superdotado, com deficiência visual e deficiência intelectual leve.

Desse modo, observa-se que o grupo de estudantes com TDAH e de estudantes com comportamento superdotado se situaram em limiares opostos, quando o foco da avaliação foram as habilidades sociais.

A outra investigação alocada na categoria "Habilidades sociais" é a de Reed (2013), que investigou a relação entre ansiedade e habilidades sociais em estudantes com dupla excepcionalidade Superdotação e TDAH, de oito a 11 anos, pareadas com estudantes com TDAH de inteligência mediana e também de desenvolvimento

típico. Com base nos resultados, a autora afirma que a ansiedade foi um preditor significativo de déficits nas habilidades sociais em estudantes com dupla excepcionalidade e sugere que mais pesquisas sejam realizadas, dando enfoque à alta inteligência como fator de risco para o desenvolvimento de ansiedade e déficits em habilidades sociais em estudantes com TDAH.

Na categoria "Características", foram alocadas duas produções, que tratam das peculiaridades de estudantes com dupla excepcionalidade.

Sumida (2010) desenvolveu uma lista de verificação a fim de identificar características de Superdotação específicas para o aprendizado de Ciências. Tal lista consistiu em 60 itens, relacionados a atitudes, raciocínio, habilidades e conhecimento/compreensão. Participaram do estudo 86 estudantes de oito escolas primárias no Japão. Metade deles tinha alguma dificuldade de aprendizagem, TDAH ou autismo de alto funcionamento. A análise identificou três estilos de aprendizagem, em Ciências: estilo espontâneo, estilo *expert* e estilo sólido. Os estudantes com dupla excepcionalidade exibiram um estilo espontâneo, enquanto os que não se inserem nesse diagnóstico foram caracterizados pelo estilo sólido. Em ambos os grupos, o número de participantes do estilo *expert* foi o menor. Assim, discutem-se os benefícios de uma educação científica para estudantes com e sem distúrbios leves do desenvolvimento.

Fugate e Gentry (2016) examinaram as experiências vividas por cinco meninas de 12 e 13 anos, com comportamento superdotado e TDAH, a fim de compreender os mecanismos utilizados por elas, para enfrentamento das pressões, no ambiente

acadêmico. As meninas relataram problemas como desatenção e tédio com tarefas, a exemplo da lição de casa, enquanto desafios que afetam sua motivação. Os autores observaram que os indicadores internalizantes podem igualmente influir na motivação dessas meninas, e as saídas criativas são estratégias usadas para a autorregulação. Por fim, as meninas entendem que apenas habilidade é insuficiente para o sucesso acadêmico, realçando que esforço e resiliência foram fatores muito importantes, assim como o apoio acadêmico e motivacional dos professores e pais, e suas expectativas. Com base nos resultados, propõem um novo termo: "meninas com Atenção Divergente Hiperativa Superdotada (ADHG)" – uma mudança de paradigma que alteraria o foco, destacando pontos fortes, motivação, perseverança e resiliência.

Por fim, ao analisar as produções dessa categoria, constata-se ainda que Sumida (2010) realiza um levantamento de características específicas para o ensino de Ciências, enquanto Fugate e Gentry (2016), uma associação com o gênero, pois investigam um grupo de estudantes com comportamento superdotado e TDAH composto exclusivamente por meninas.

Com o levantamento efetuado, foi possível perceber que há uma diferença nos padrões de comportamento dos estudantes com comportamento superdotado, quando associados ao transtorno, envolvendo dificuldades com respeito tanto a aspectos educacionais quanto socioemocionais. Conclui-se, ademais, que esses padrões de comportamento se assemelham mais aos comportamentos do TDAH do que aos da Superdotação, uma das razões pelas quais é verificada na literatura maior propensão da identificação do transtorno (WINNER, 1998; MOON, 2002; NEIHART, 2003;

PÉREZ; RODRIGUES, 2013; MASSUDA; MANI, 2014; MASSUDA, 2016; MULLET; RINN, 2016).

Diante desses dados, esta investigação contribuirá com as discussões sobre a temática, pois foi comprovada a necessidade de maior exploração, devido à incipiência de pesquisas nacionais nesse sentido.

Após a revisão bibliográfica, para delineamento do quadro conceitual em que se embasa esta pesquisa, vemos por necessário dar luz a cada um dos diagnósticos e seus indicadores individualmente, para enfim compará-los e relacioná-los à dupla excepcionalidade aqui discutida. Essas explanações estão alocadas nos Subcapítulos 2.2, 2.3 e 2.4.

O fenômeno da superdotação

Os estudantes com comportamento superdotado apresentam algumas características comportamentais e de personalidade que os diferenciam dos que exibem desenvolvimento típico para a idade.

Gama (2006) enfatiza que esses sempre existiram e, de alguma maneira, em determinado tempo e contexto, foram valorizados por seus potenciais. A autora ressalta que, na Grécia e em Roma, os indivíduos com habilidades acima da média eram procurados e valorizados. Em Esparta, os meninos eram separados para receber educação em artes e técnicas de luta e, se fossem identificadas habilidades incomuns, recebiam um treinamento mais avançado.

No Japão, além de uma educação especializada, que era destinada aos Samurais, as escolas mais eficientes eram procuradas pelos estudantes mais capazes, os quais, após sua inserção nesses ambientes, passavam por avaliações, para que fossem identificadas e desenvolvidas suas habilidades específicas (GAMA, 2006).

Segundo essa mesma autora, com relação ao mundo ocidental, a busca pelo desenvolvimento intelectual começou a ser impulsionada com os avanços do Renascimento e da Reforma Protestante, acompanhados pelas mudanças na economia.

A pioneira nas pesquisas na área, nacionalmente falando, foi Helena Antipoff. Teve seus primeiros escritos datados de 1929 e fundou o primeiro atendimento a estudantes com comportamento superdotado, no Brasil: a Sociedade Pestalozzi, no Rio de Janeiro, em 1945 (PÉREZ, 2004).

O primeiro livro sobre a Superdotação no Brasil é denominado "A educação dos supernormais", de Leoni Kaseff, o qual foi publicado em 1930 (PÉREZ, 2004; CUPERTINO, 2012). O autor foi seguido por Estevão Pinto, que escreveu "O dever do Estado relativamente à assistência aos mais capazes", de 1932, e "O problema da educação dos bem-dotados", no ano seguinte (PÉREZ, 2004).

De acordo com Delou (2007), várias iniciativas públicas e privadas ligadas à educação dos estudantes com comportamento superdotado foram registradas, a partir de 1971 (ano em que foram citados pela primeira vez na legislação), nos estados do Pará, Bahia, Goiás, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul, além do Distrito Federal. Algumas

dessas se mantiveram em funcionamento, adquirindo o caráter de referência na área.

Esses achados mostram que essa não é uma temática nova, entretanto, ainda existem muitas barreiras que dificultam o processo de identificação e avaliação.

Segundo o censo demográfico do IBGE (BRASIL, 2010a), o Brasil tem por volta de 209 milhões de habitantes, dos quais 48 milhões estão em idade escolar e matriculados nas redes de ensino (BRASIL, 2017a). Desses, 22.161 estão registrados como estudantes com comportamento superdotado (BRASIL, 2018), o que representa apenas 0,04% do total.

Esse número é extremamente baixo, se comparado às estimativas probabilísticas mais conservadoras, segundo as quais se tem em torno de 3 a 5% desses estudantes na população escolar (MARLAND, 1972). Com relação à prevalência, o estudo de Pérez (2004), realizado no Sul do Brasil, identificou que de 2 a 3 estudantes por sala de aula tinham comportamento superdotado, número que não foi influenciado por outras variáveis (étnicas, sociais, culturais e de gênero).

Quanto aos mitos que transpassam a temática, Ellen Winner (1998) elencou alguns que a permeiam, entre os quais o mito da Superdotação global, o qual denota que o estudante com comportamento superdotado, para ser assim considerado, precisa necessariamente ser suficientemente bom em todos os seus aspectos. Essa lógica não é verdadeira, porque a criança com uma combinação de pontos fortes e fracos acadêmicos vem a ser a regra e não a exceção, existindo casos em que esses estudantes podem apresentar

até um déficit em alguma área, como nos casos dos estudantes com dupla excepcionalidade.

O modelo dos três anéis e a Operação *Houndstooth*

Joseph Sebastian Renzulli foi um visionário e modificou a educação dos superdotados, no mundo. O autor desenvolve uma teoria que alerta sobre a necessidade de avaliações multidisciplinares e multimodais, contrapondo-se ao modelo tradicionalmente vigente, embasado somente em testes de inteligência.

Segundo a Teoria dos Três Anéis desenvolvida por esse autor em 1986, as características dos estudantes com comportamento superdotado podem ser inferidas a partir de um conjunto de traços específicos. Para ele, esses indivíduos se diferenciam por possuírem habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e altos níveis de criatividade. A representação gráfica dessa definição é um diagrama de Venn, sobre um fundo quadriculado (também chamado de *pied-de-poule* ou *houndstooth)*, no qual a intersecção dos três círculos simboliza o estudante com comportamento superdotado, em suas características (Figura 3).

De acordo com o autor, estudantes que manifestam ou são capazes de desenvolver uma interação entre os três grupos necessitam de uma ampla gama de oportunidades e recursos educacionais diferenciados daqueles providos pela educação regular.

Figura 3- Diagrama de Venn

Fonte: Renzulli (1986).

O fundo foi acrescentado para representar os aspectos que interferem na manifestação das características, como os componentes genéticos, ambientais (situação socioeconômica, disponibilidade de modelos, existência de doenças físicas, estimulação dos interesses da criança pela família, personalidade dos pais ou situações potencialmente traumáticas, como o divórcio ou a morte de familiares) e a própria personalidade (a percepção de si, a coragem, o caráter, a intuição, o carisma e a necessidade de mostrar desempenho) (RENZULLI, 1986). Isso nos faz entender que esses anéis representam uma interpretação extremamente dinâmica de tais comportamentos.

Os documentos oficiais corroboram a ideia de não fixidez das características do estudante superdotado, quando afirmam que as várias características reveladas por estudantes com

comportamento superdotado se rearranjam de diferentes maneiras, evidenciando a complexidade de tal fenômeno (BRASIL, 2006).

A "habilidade acima da média" é caracterizada pela

> [...] capacidade de processar informações, integrar experiências que resultam em respostas apropriadas e adaptativas para novas situações e engajar-se no pensamento abstrato [...] que pode ser demonstrada em diversas áreas do saber e fazer humanos, ou em subáreas específicas. (RENZULLI; REIS, 1997, p. 5- 6).

Esse atributo deve ser identificado tendo como parâmetro um grupo de referência, com características em comum, e pode ser definido de duas formas: habilidade geral e habilidades específicas.

Para Renzulli (1986, 2014, 2018), a habilidade geral consiste em traços que podem ser aplicados a todos os domínios (ex. inteligência geral) ou a domínios amplos (ex. habilidade verbal). Essas habilidades podem ser mensuradas por testes de aptidão geral ou de inteligência e tendem a permanecer constantes, ao longo do tempo, de modo que os outros dois construtos – a criatividade e o comprometimento com a tarefa – são contextuais, situacionais e temporais. Conforme o autor, esse anel é menos variável, por ser o que tem maior relação com os aspectos cognitivos e intelectuais mais tradicionais (RENZULLI, 2014).

Ainda segundo Renzulli (1986, 2014, 2018), as habilidades específicas estão ligadas à capacidade de adquirir conhecimento e técnica, ou à habilidade de executar uma ou mais atividades de um âmbito restrito (ex. química, balé, escultura, fotografia). Habilidades específicas em certas áreas, como Matemática e Física, têm forte relação com as habilidades gerais, portanto, uma indicação de

potencial nessas áreas pode ser determinada em testes de aptidão geral. Quanto à prevalência de pessoas na população que possuem alguma habilidade acima da média, para Renzulli (2014), temos representativos 15 a 20% de indivíduos superiores em qualquer área do empreender humano.

Complementarmente, Guimarães e Ourofino (2007) elencaram alguns indicadores de habilidades acima da média: memória muito destacada, a qual retém muitas informações sobre temas do interesse; vocabulário muito avançado e rico; capacidade analítica e indutiva muito desenvolvida; facilidade e rapidez de aprendizagem e aplicação a outras áreas; capacidade de generalização destacada; fácil adaptação a situações novas ou a modificações; pensamento abstrato; raciocínio lógico matemático bem desenvolvido e desempenho destacado.

O segundo anel, denominado "comprometimento com a tarefa", revela um traço advindo de uma motivação intrínseca, a qual faz com que o estudante se dedique a um problema ou área específicos. Perseverança, persistência, autocrítica, expectativas elevadas e trabalho árduo são características de quem apresenta esse traço (RENZULLI; REIS, 1997).

O comprometimento com a tarefa representa um conjunto não intelectivo e pode ser encontrado frequentemente em indivíduos produtivo-criativos, funcionando como uma forma de motivação mais refinada, direcionada a uma área específica (RENZULLI, 2018).

Guimarães e Ourofino (2007) complementam, sustentando que ter elevada autoexigência e autocrítica, insistir em buscar soluções para os problemas, ter organização própria, ter segurança e

teimosia nas suas convicções, não precisar de muito estímulo para terminar o que lhe interessa, deixar de fazer outras coisas para se envolver no que lhe interessa, identificar áreas de dificuldade e estabelecer prioridades em uma atividade, saber distinguir consequências e efeitos de ações e treinar por conta própria, para aprimorar suas técnicas, são igualmente comportamentos exibidos por quem tem um alto nível de comprometimento com a tarefa.

Esse traço é parte importante no desenvolvimento de uma pessoa, pois muitas pesquisas sugerem que o intelecto e a realização estão longe de estar perfeitamente correlacionados (RENZULLI, 2014).

Por fim, o terceiro grupo de atributos que caracteriza os sujeitos com comportamento superdotado é a "criatividade", a qual se manifesta por um senso estético bem desenvolvido, alto nível de fluência de ideias, pensamento original e desejo de agir e reagir ao ambiente (RENZULLI; REIS, 1997). Engloba a "[...] curiosidade, originalidade, inventividade e uma disposição em desafiar a convenção e a tradição." (RENZULLI, 2018, p. 27).

À criatividade Torrance (1998) também associa os elevados níveis de curiosidade, desgosto com a rotina, gosto por desafios, distração e tédio, quando exposto a uma atividade não desafiadora. Na visão do autor, essa capacidade é medida por meio de testes de pensamento divergente. Um exemplo desses testes é o Teste Torrance do Pensamento Criativo, traduzido e adaptado para uso, no Brasil, com a finalidade de avaliar dimensões relacionadas ao processo criativo e à personalidade.

Renzulli (2014) alerta que a validade preditiva desses testes parece limitada, porque não é encontrada estreita correlação com

realizações mais substanciais, necessitando de cautela no seu uso e interpretação, assinalando que, muitas vezes, a análise do produto ou o relato sobre a produção criativa podem trazer informações suficientemente precisas sobre o pensamento criativo.

Alguns indicadores de criatividade apontados por Guimarães e Ourofino (2007) foram: apresenta extrema curiosidade; gosta de arriscar-se a desafios; exibe imaginação e inventividade elevadas; mostra inconformismo; compreende ideias diferentes das suas; gosta da crítica construtiva e rejeita o autoritarismo; faz perguntas provocativas e difíceis, as quais expressam crítica e inquietude intelectual; rejeita a rotina repetitiva; descobre novos e diferentes caminhos para a solução dos problemas; é questionador, quando um adulto fala algo com que ele não concorda, e não gosta de cumprir regras, especialmente quando injustas e sem sentido.

As autoras ressaltam que os indicadores do construto criatividade são muito propensos à influência de barreiras, tanto individuais quanto sociais, culturais e familiares (GUIMARÃES; OUROFINO, 2007).

Com relação à manifestação desses comportamentos, constata-se que eles podem se manifestar em duas áreas: a acadêmica e a produtivo-criativa. A primeira é o tipo mais identificado nos ambientes escolares, onde o estudante apresenta, principalmente, habilidades analíticas, enquanto o segundo tipo é caracterizado por expressões artísticas originais e pelo desenvolvimento de ideias ou produtos (RENZULLI, 1986, 1988, 2004, 2014).

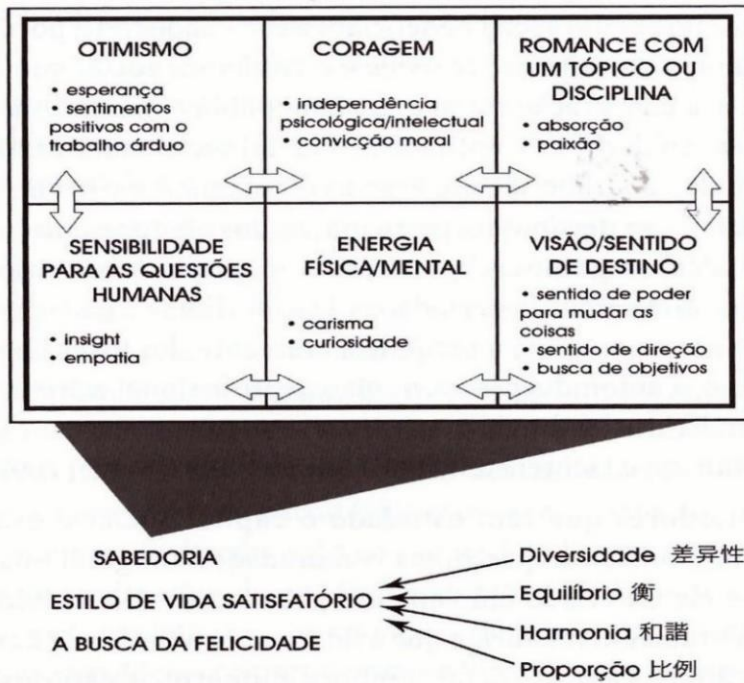
Delou (2010) salienta que os estudantes do tipo acadêmico são os que apresentam boas notas, aprendem com rapidez e possuem boa memória; já os do tipo produtivo-criativo não têm

necessariamente um QI elevado, têm desgosto pela rotina e culminam demonstrando tédio, desinteresse e distração, no ambiente escolar.

Renzulli (2014) frisa que os dois tipos são igualmente importantes e devem ser identificados e valorizados, sendo possível também encontrar interações entre esses dois tipos, em alguns indivíduos, o denominado tipo combinado ou misto.

O autor define sua orientação teórica como psicoeducacional, já que suas teorias têm se centrado na aplicação de teorias e pesquisas da área da Psicologia, em situações pedagógicas dentro das escolas (RENZULLI, 1986, 1988, 2000).

Renzulli (2014) assevera que inseriu o fundo quadriculado no Diagrama de Venn, no início da década de 1970, quando objetivava criar uma definição que desafiasse a visão tradicional do conceito, atrelada somente aos testes de QI, o que foi extremamente válido. Mas, diante da necessidade de maiores estudos sobre os fatores que interagem e realçam os traços cognitivos, denominados fatores cocognitivos, desenvolveu o diagrama a seguir, chamado de *Operação Houndstooth*:

Figura 4- Operação *Houndstooth*

Fonte: Renzulli (2014, p. 249).

O desenvolvimento da *Operação Houndstooth* foi motivado pelo importante papel que a educação dos superdotados desempenha, na construção de uma liderança responsável e ética, a qual se estende por todos os caminhos que esse estudante pode percorrer e leva em conta seis fatores: otimismo, coragem, romance ou tópico ou disciplina, sensibilidade para as questões humanas, energia física/mental e visão/sentido de destino (RENZULLI, 2014).

Renzulli (1988, p. 20) ressalta que não há garantia de uma rotulação definitiva em nenhum estudante, porque a Superdotação

é caracterizada por "[...] manifestações do desempenho humano que podem ser desenvolvidas em certas pessoas, em determinados momentos e sob determinadas circunstâncias." É importante sublinhar que a identificação é um processo no qual os indicadores deverão estar presentes com "frequência, intensidade e consistência ao longo do tempo." Ademais, Ourofino e Guimarães (2007) acrescentam que, além da frequência e intensidade, deve ser investigado um maior número de fontes de informação possíveis.

No senso comum, é recorrente encontrarmos pessoas que questionam a educação diferenciada para os estudantes com comportamento superdotado, empregando, em sua maioria, o argumento de que esses já foram agraciados com um potencial superior. Nesse aspecto, Renzulli (2018) frisa que o primeiro propósito da educação para a Superdotação é proporcionar aos estudantes a máxima oportunidade de autorrealização, por meio do desenvolvimento e expressão de uma ou de um conjunto de áreas de desempenho, onde esse potencial pode estar presente. O segundo maior propósito é o de aumentar o reservatório de pessoas, na sociedade, que contribuiriam na solução dos problemas contemporâneos, ao invés de se tornarem meros consumidores de informações preexistentes. Para ele, a autorrealização e as contribuições sociais são inquestionáveis, em uma sociedade que se pretende democrática.

Pensando nessa evolução de toda a sociedade e na liderança de um mundo em constante mudança, Renzulli desenvolveu mais uma teoria, complementar às anteriores, denominada "Funções Executivas". Tais funções são definidas como as habilidades de engajamento em situações novas que requerem planejamento,

tomada de decisão, resolução de problemas, liderança e ética, que não sejam dependentes de rotina ou respostas bem ensaiadas, porém, provenham de combinações de condições desafiadoras (RENZULLI, 2018).

O autor assinala que essa pode muito bem ser considerada o catalisador para o "faça acontecer", e assevera:

> As ideias mais criativas, as habilidades analíticas avançadas e os motivos mais nobres podem não resultar em ações positivas, a menos que as habilidades de liderança, como a organização, sequenciação e bom senso estejam reunidas para enfrentar situações problema. (RENZULLI, 2018, p. 35).

Para além, destaca estudos os quais mostram que os estudantes mais persistentes na autorrealização não são necessariamente aqueles que se saem melhor nos testes de aptidão, mas aqueles com maior força de caráter, otimismo, persistência e inteligência social.

Nesse viés, está desenvolvendo um instrumento chamado "Classificação das funções executivas dos jovens", o qual servirá para identificar os traços potenciais de liderança, desejáveis na sociedade atual, auxiliando professores no delineamento de estratégias para desenvolver esses traços, tanto individualmente quanto em grupo (RENZULLI, 2018).

Entende que as variáveis dependentes que emergiram nesse sentido foram diversas, dividindo-as em cinco fatores, os quais devem ser levados em conta, quando se busca uma liderança em um mundo de mudança: "Orientação para a ação", "Interações sociais",

“Liderança altruísta”, “Autoavaliação realista” e “Consciência das necessidades dos outros” (RENZULLI, 2018).

O autor finaliza a ideia, enfatizando:

> Se pudéssemos ter um impacto no capital social e lideranças eficazes e empáticas, então estaremos preparando os tipos de líderes que serão tão sensíveis às questões humanas, ambientais e democráticas quanto assim são os tradicionais fabricantes materialistas de sucesso no mundo de hoje. A maior recompensa em focalizar a educação para superdotados na aprendizagem investigativa e em usar o conhecimento sabiamente será um aumento drástico da reserva de pessoas que irão usar seus talentos para construir um mundo melhor. (RENZULLI, 2018, p. 40).

O aspecto socioemocional

Embora a Superdotação esteja intimamente ligada com os pontos fortes do estudante, temos que, para além das predisposições intelectuais, o ser humano é também, e sobretudo, um sujeito formado por uma gama de “fatores cocognitivos”, os quais influenciam, direta ou indiretamente, a organização geral de seu psiquismo.

Para melhor entendimento dos processos que influenciam o ajustamento emocional dos estudantes com comportamento superdotado, há que se considerar fatores que permeiam as características individuais e ambientais, as quais são mutáveis e complexas.

A partir de 2020, as escolas vão ter que incluir o desenvolvimento das habilidades socioemocionais no currículo,

como previsto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apontadas como necessárias para resolver as demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e da atuação no mundo do trabalho.

Nesse documento, são apontadas dez competências gerais da Educação Básica, entreas quais é possível destacar:

> [...] cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo- se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas [...] exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza [...] agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017b, n.p).

Daniel Goleman (1995) afirma que o QI tradicional (avaliado pela inteligência lógico- matemática ou verbo-linguística) contribui em apenas 20% para o sucesso na vida, ao passo que a inteligência emocional é a responsável pelos 80% restantes, sugerindo que essas competências são novas maneiras de ser inteligente. Quanto a esse aspecto, vale ressaltar que o “sucesso na vida” é um indicador subjetivo, dependendo da cultura em que esse sujeito está inserido.

Nessa perspectiva, Jean Charles Terrassier (1999) cunhou o termo "dissincronia", que caracteriza a criança intelectualmente precoce, a qual experimenta um desenvolvimento heterogêneo específico. Sua evolução intelectual vem a ser tão rápida que as outras áreas da realização humana ficam "atrasadas" e se desenvolvem igualmente aos seus pares. Pode haver, assim, uma defasagem entre o desenvolvimento intelectual e o psicomotor, entre as diferentes funções cerebrais e entre a inteligência e o campo socioemocional, sendo este o mais passível de gerar problemas pessoais e na escola.

Para além da dissincronia interna, o autor discute o termo à luz do ponto de vista externo ao próprio indivíduo, a denominada dissincronia social, a qual novamente esbarra na inadaptação escolar, em um sistema que oferece um currículo único, que não motiva o estudante, nem mobiliza suas habilidades. Esse fenômeno poderia levar ao desestímulo escolar e a problemas de comportamento, e a escola seria, para parte dessa população, geradora de desajustes e, em muitos casos, fracasso escolar (TERRASSIER, 1999).

Apesar de ter sido Terrassier o primeiro autor a utilizar o termo "dissincronia", Silverman (1993) ressalva que a primeira pesquisadora a identificar que habilidades excepcionais, que inclusive podem ultrapassar grande parte do atingido por adultos, podem estar alocadas em um corpo de criança, com emoções de criança, foi Letta Hollingworth.

Ourofino e Guimarães (2007) definem o fenômeno da Superdotação justamente por essa assincronia e versam que esses estudantes têm um desenvolvimento desigual nos diferentes aspectos que os constituem.

Na literatura, encontramos com certa frequência investigações com estudantes inteligentes que não conseguem expressar um rendimento compatível com o próprio potencial, seja na área acadêmica, seja na profissional e interpessoal, conhecidos como superdotados *underachievers* (OUROFINO, 2006; ANTSHEL *et al.,* 2011; TENTES, 2011; BUDDING; CHIDEKEL, 2012).

Na maioria das vezes, esse baixo desempenho tem alguma associação a fatores emocionais e/ou contingências ambientais que agem como barreiras para o pleno desenvolvimento desses estudantes (OUROFINO, 2006; ALENCAR, 2007).

Alencar (2007) alerta que baixas expectativas parentais, atitudes incoerentes com respeito às realizações do filho, excessiva pressão e conflitos no lar podem contribuir para o sub-rendimento do estudante com comportamento superdotado.

Tentes (2011) examinou o fenômeno *underachievement* (ou baixa performance) em estudantes com comportamento superdotado. Para dar base empírica à discussão, comparou dois grupos de estudantes – superdotados e superdotados *underachievers* – de um atendimento educacional superdotado. Participaram do estudo 96 estudantes. Os resultados revelam que os estudantes com comportamento superdotado, quando comparados aos *underachievers*, obtiveram desempenho significativamente superior nas medidas de inteligência, criatividade total e criatividade verbal, autoconceito, desempenho escolar total e no subteste de escrita. Por outro lado, os *underachievers* se destacaram nos aspectos de motivação extrínseca, quando comparados aos com comportamento superdotado. A autora identificou uma prevalência de estudantes

underachievers entre os superdotados, na razão de 2:1, ou seja, a cada dois estudantes com comportamento superdotado, um apresenta o rendimento abaixo do potencial.

Montgomery (2009) insere o aspecto tempo na identificação e atribui a condição *underachievement* somente aos casos que comprovadamente demonstrarem discrepâncias reais entre o potencial estimado e a produtividade atual, descartando a utilização do termo *underachiever* para as dificuldades comportamentais, hiperatividade, desatenção e falta de persistência.

Terrassier (1999) adverte para o fato de muitos estudantes com comportamento superdotado esconderem seus potenciais, na sala de aula, gerando o embotamento, situação na qual o estudante acaba se igualando a seus pares. Isso acontece principalmente quando o estudante não está identificado e não tem suas necessidades educacionais contempladas, o chamado “efeito pigmalião negativo”.

Segundo Alencar (2007), o “efeito pigmalião” foi mencionado na literatura pela primeira vez por Rosenthal e Jacobson, em 1968, para se referir à situação na qual o professor, ao ser informado sobre a competência acadêmica elevada de estudantes, escolhidos, por sua vez ao acaso, passou a agir de maneira diferente com eles, estimulando-os e levando-os a apresentar desempenho correspondente à avaliação que o professor havia recebido anteriormente.

No caso do estudante superdotado, pode ocorrer o processo inverso, como alertado por Terrassier (1999).

Outra teoria que tem implicações consideráveis para o estudo da Superdotação é a teoria da desintegração positiva (TDP) de Dabrowski (MENDAGLIO, 2002, 2008; OUROFINO, 2006; ALENCAR, 2007; DANIELS, 2009; LEE; OLENCHACK, 2015; OLIVEIRA; BARBOSA; ALENCAR, 2015). O autor a nomeou de "desintegração", porque acredita que a personalidade tende a se desfazer para evoluir (desintegração positiva) ou involuir (desintegração negativa), pois a involução de nível também pode ocorrer (DABROWSKI, 1964, 1970; OLIVEIRA; BARBOSA; ALENCAR, 2015).

Segundo Oliveira, Barbosa e Alencar (2015), os dois construtos aos quais a TDP dá ênfase são a personalidade e as emoções, e, até o momento, esses são bem menos investigados do que variáveis intelectivas, como a inteligência.

Mendaglio (2008) afirma que a TDP é considerada uma Teoria de Personalidade para o século XXI e que ela busca explicar o processo de desenvolvimento humano, atribuindo importância primária às emoções, o que releva a inteligência a uma posição secundária, corroborando os escritos de Goleman (1995).

Esse desenvolvimento não se define em estágios fixos, por faixas etárias, porém, de acordo com um *continuum* hierárquico de níveis, os chamados multiníveis, isto é, em uma progressão, de um baixo e primitivo nível para um alto e avançado nível. A transição entre esses níveis não é automática, acontecendo quando há movimento, ao ocorrerem desintegrações e reestruturações, de sorte que o sujeito pode estar em um nível mais ou menos avançado, dependendo do aspecto analisado (MENDAGLIO, 2008). Nos pressupostos da TDP, a idade não é um fator determinante, embora

o autor enfatize que todo ser humano possui um instinto desenvolvimental, ou seja, uma tendência a evoluir do menor para o maior nível de personalidade (DABROWSKI, 1964).

Dabrowski (1970) elencou três conjuntos de fatores que vão influenciar esse desenvolvimento. O primeiro é determinado biologicamente e se refere aos genes, às alterações permanentes na constituição física do organismo, às características psíquicas constitucionais e às potencialidades inatas. O segundo diz respeito aos influxos da cultura e do ambiente social em que os indivíduos atuam, sozinhos ou em grupos, como a família, os amigos, a igreja e a escola. O terceiro e último conjunto de fatores que influem no seu desenvolvimento concerne aos processos autônomos que a pessoa traz, como os conflitos internos, a autoconsciência e as escolhas em relação ao próprio crescimento, enquanto sujeito. Esses são considerados imprescindíveis para a formação de um ser livre, independente e autêntico, e transcendem os aspectos biológicos e sociais.

O autor ressalta que nem todos os indivíduos são afetados pelos três conjuntos e, quando o terceiro passa a afetar o desenvolvimento, esse indivíduo começa a elaborar uma autêntica hierarquia de valores. Para ele, a expressão das emoções, dos comportamentos e pensamentos também é qualitativamente diferente, nos cinco níveis de desenvolvimento, podendo existir valores considerados extremamente elevados, como o altruísmo, e aqueles tidos como muito inferiores, como o egocentrismo.

Apesar de essa não ter sido uma teoria formulada para entendimento do sujeito superdotado, foi introduzida no campo da

Superdotação, há mais de 40 anos, em 1979 (OLIVEIRA; BARBOSA; ALENCAR, 2015).

Dabrowski (1970) sinaliza que o indivíduo com comportamento superdotado tem maior propensão a exibir processos desintegrativos, podendo concluir um nível específico mais rapidamente ou, até mesmo, alcançar o quinto nível. O psicólogo polonês identificou, nesses indivíduos, cinco áreas de sobre-excitabilidade (SE): psicomotora, sensorial, intelectual, imaginativa e emocional (DABROWSKI, 1964).

A sobre-excitabilidade vem sendo tomada como uma característica compartilhada por muitos superdotados e, embora não seja tida como um comportamento exclusivo desses sujeitos, age como um catalisador, um combustível que nutre e fortalece o desempenho de sujeitos com comportamento superdotado (OLIVEIRA; BARBOSA; ALENCAR, 2015).

Segundo esses mesmos autores, é preciso ter em vista que nem todas as formas de SE possibilitam maior desenvolvimento ou trazem benefícios, e que muitas vezes isso ocorre de modo inverso, podendo levar esses sujeitos a apresentar uma série de questionamentos e conflitos a respeito de si e de seus potenciais.

A literatura da área revela que particular relevância deve ser direcionada às discussões sobre a SE psicomotora e imaginativa. Uma SE psicomotora é indicativa de comportamentos impulsivos e hiperativos (CRAMOND, 1995; MENDAGLIO, 2002; HARTNETT; NELSON; RINN, 2004; RINN; REYNOLDS, 2012), enquanto uma SE imaginativa pode ser confundida com desatenção, mas significa tempo ininterrupto de utilização do

pensamento criativo (CRAMOND, 1995; HARTNETT; NELSON; RINN, 2004; RINN; REYNOLDS, 2012).

Daniels (2009) assevera que, em suma, a TDP de Dabrowski oferece uma forte base, capaz de: (1) reconhecer aspectos ligados ao desenvolvimento da personalidade no superdotado; (2) modificar a percepção de características frequentemente vistas como inadequadas e problemáticas em uma ótica mais positiva e como essenciais para o potencial de desenvolvimento do indivíduo; (3) conduzir novas pesquisas associadas ao desenvolvimento socioemocional e da personalidade do sujeito com comportamento superdotado.

Ourofino e Fleith (2005) ressaltam que diferentes posicionamentos têm sido tomados quanto aos aspectos socioemocionais dos estudantes com comportamento superdotado. Há quem acredite que o estudante superdotado tem propensão a desenvolver problemas e necessita de intervenções, para superar suas dificuldades; por outro lado, há quem afirme que os estudantes superdotados são mais resilientes e que somente uma minoria precisaria de acompanhamento e intervenções.

Corroborando esses dados, Webb e Latimer (1993) e Oliveira (2016), em pesquisas de revisão bibliográfica, constataram que parte delas aponta que esses estudantes apresentam déficits no aspecto socioemocional. As dificuldades mais citadas são isolamento social, distanciamento dos pares, sentir-se diferente e não se adaptar ao contexto social, raiva por não atingir a perfeição, sentimento de inadequação, hostilidade, comportamento agressivo, irritabilidade, insegurança, baixa autoestima, depressão, ansiedade e ideação suicida.

Entretanto, outras pesquisas contrariam esses achados e apontam que esses estudantes têm melhores habilidades sociais que a média dos pares. Entre as características positivas, foram citadas responsabilidade, assertividade, civilidade, autocontrole, expressão de sentimento positivo, capacidade de resolver problemas, bom humor, habilidade de liderança e autoestima elevada (WEBB; LATIMER, 1993; OLIVEIRA, 2016).

Martins (2019) também relata essa falta de consenso quanto ao desempenho social desses estudantes e se eles apresentam ou não predisposição a desajustes, principalmente no período da adolescência.

A confusão terminológica

Com relação à nomenclatura usada para caracterizar esses estudantes, a atualização da LDB (BRASIL, 2013a) adota "Altas Habilidades ou Superdotação"; em contraponto, o Conselho Brasileiro de Superdotação (ConBraSD) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), de 2008, optam por "Altas Habilidades/Superdotação" (BRASIL, 2008a), compreendendo que não há uma oposição entre tais conceitos (DELOU, 2010; PEDRO, 2016).

Além das divergências entre as nomenclaturas utilizadas por órgãos oficiais, é imperativo salientar que, a depender do referencial teórico empregado por cada autor, em suas pesquisas, essa também é modificada. Nesta investigação, nós nos valemos do termo "superdotado", enquanto adjetivo e não substantivo; investigamos o estudante que apresenta "comportamento superdotado", ou a

“Superdotação”, enquanto fenômeno, mostrando coerência com o referencial teórico em que se baseiam os instrumentos usados na investigação (RENZULLI, 1986, 1988, 2004, 2014, 2018). Embora tenhamos feito essa opção, nas citações diretas, foi respeitada a nomenclatura adotada pelo autor.

Como exposto, são evidenciadas algumas dificuldades no processo de identificação. Verifica-se que estas estão atreladas principalmente à falta de formação dos profissionais, aos mitos que permeiam a temática e também à confusão com diagnósticos, como a precocidade, a prodigialidade, a genialidade e o bom desempenho acadêmico.

A precocidade, conforme já citado, não é sinônimo de Superdotação, contudo, há autores que a consideram como imprescindível para que a Superdotação ocorra (WINNER, 1998; GAMA, 2006).

Para Winner (1998), o que determina a Superdotação é a precocidade, insistência em fazer as coisas ao seu modo e a fúria por dominar. Segundo essa autora, todo indivíduo com comportamento superdotado foi precoce, porém, nem todo precoce virá a apresentar a Superdotação, posteriormente. Entende que a precocidade é vinculada ao funcionamento biológico e à aprendizagem. A insistência em fazer as coisas ao seu modo envolve a independência de pensamento, o não conformismo com a realidade e a criatividade; já a fúria por dominar concerne aos traços de motivação, perseverança, engajamento intenso e até obsessivo, a fim de aprender e manter um alto desempenho (WINNER, 1998).

Entretanto, Tarrida (1997) afirma que nem todos os estudantes com comportamento superdotado foram precoces. O

autor ressalta que esse é um fenômeno independente da Superdotação, já que sua natureza não está associada a determinada configuração intelectual, todavia, a um fenômeno evolutivo. Para ele, o nível de desenvolvimento intelectual de um estudante precoce será o mesmo de outros, mas atingido mais rapidamente. O autor trata ainda da possibilidade de, com a estimulação adequada, conseguir que a precocidade seja alcançada, contudo, não seria sinal de maior inteligência, mas uma ativação de recursos de maneira mais rápida e antes do tempo. Portanto, seria possível "produzir" uma criança precoce, no entanto, nunca uma criança com comportamento superdotado.

Winner (1998), ao diferenciar os estudantes precoces dos estudantes com comportamento superdotado, sustenta que os precoces requerem apoio, instrução e encorajamento extensivos, não apresentam a fúria por dominar, não fazem descobertas por conta própria e geralmente não atingem os propósitos com tão pouco esforço, como os estudantes com comportamento superdotado. A autora cita ser comum que os precoces abandonem suas atividades, quando lhes falta o apoio e a estimulação necessários, pois não conseguem vencer, sozinhos, seus desafios.

O termo "prodígio" é empregado para definir uma criança que tem um desempenho em nível de um adulto altamente treinado. É um fenômeno que acontece com a criança, mas que necessita da ajuda de outro. Neste, é dado foco ao desenvolvimento e não a aspectos cognitivos em si; por isso, apresenta excelente performance, com uma precocidade extrema na área, porém, não pode ser considerado criativo, pois não rompe com as normas estabelecidas e

não possui um pensamento divergente (FELDMAN, 1993 *apud* PÉREZ; RODRIGUES, 2013).

Segundo as autoras, o prodígio crescido não se distingue de seus pares que nunca o foram e que conseguiram seus feitos por meio de esforços contínuos e muito treino. Por conseguinte, somente a prodigiosidade não é suficiente para que a Superdotação ocorra.

Da confusão com o termo "gênio", as mesmas autoras sublinham que, para rotular alguém como gênio, é necessário um distanciamento histórico, a fim de que haja suficiente reconhecimento social e que, para se tornar um gênio, é necessário ter experiência em determinado campo ou área de domínio, algo impossível para uma criança.

Para além dessas confusões, é necessário distinguir um estudante inteligente de um que apresenta o comportamento superdotado.

O Quadro 3 tem a finalidade de destacar algumas dessas diferenças.

Quadro 3- Diferenças mais comuns entre estudantes inteligentes e com comportamento superdotado

Variáveis	Estudante inteligente	Estudante com comportamento superdotado
Estilo de aprendizagem	- Aprende de forma convergente e linear; - acumula fatos até entender o todo; - adota e capta as informações apresentadas em aula; - aproveita exercícios de fixação e repetição e não tem dificuldades em aprender mecanicamente e nem em seguir instruções.	- Aprende de forma divergente e/ou rapidamente; - pula etapas para a compreensão; - sintetiza informações apresentadas e as aplica em uma nova situação; - processa a informação de maneira particular e única; - é intuitivo na solução de problemas; - não gosta de repetição, pois aprende logo nos primeiros exercícios; - quando necessário, segue instruções, mas prefere encontrar novas maneiras de resolver os problemas.
Estilo de questionamento	- Faz perguntas que têm respostas e geralmente as repete mais de uma vez; - acumula os fatos relacionados à mesma tarefa; - prefere um trabalho mais sequenciado.	- Faz perguntas sobre ideias abstratas, teorias e conceitos que podem não ser fáceis de responder e, quando as repete, faz isso de maneira diferente; - prefere a complexidade, imaginar novas relações, investigar causas e efeitos, prever novas possibilidades e pode até gostar de respostas ambíguas.
Socioemocional	- Demonstra suas emoções e consegue superar incidentes que o incomodam com relativa facilidade;	- Experimenta os sentimentos de forma intensa e profunda, o que pode inclusive atrapalhar outras áreas de desempenho; - é apaixonado, investe nos relacionamentos, é extremamente

Continua

	- sabe que relacionamentos têm altos e baixos e convive com isso.	empático, pode ter medo de demonstrar seus sentimentos e fica extremamente desapontado, quando se frustra.
Nível de interesse	- É curioso em relação a diversos assuntos; - trabalha muito e muito energicamente e termina as tarefas conforme solicitado, geralmente para agradar a outros.	- É extremamente curioso sobre quase tudo e geralmente mergulha em uma área de interesse específica; - demonstra muita energia e entusiasmo nas atividades que têm relação com a área de interesse. Envolve-se profundamente.
Habilidade linguística	- Facilidade de aprendizagem de novas palavras, facilidade na compreensão da estrutura da língua; - facilidade para aprender línguas estrangeiras com a prática; - espera sua vez para falar.	- Vocabulário extremamente rico e extenso, com conhecimento das nuances das palavras que seus pares desconhecem; - aprende novas línguas com extrema facilidade; - gosta de jogos de palavras e trocadilhos; - pode dominar uma conversação, devido ao entusiasmo pelas ideias, embora, às vezes, seja muito quieto e tenha que ser incentivado a falar.
Senso de justiça	- Opiniões firmes com relação ao que é justo ou não, geralmente relacionado a situações pessoais.	- Preocupa-se com a justiça e equidade de uma forma mais global; - compreende a sutileza de questões morais e éticas e defende seus pontos de vista fervorosamente.

Fonte: Adaptado de Strip e Hirch (2000) *apud* Pérez e Rodrigues (2013).-

Delou (2010) e Webb *et al.* (2005) argumentam que, geralmente, os estudantes com comportamento superdotado têm que esperar o processo de aprendizagem de outros estudantes, na sala de aula, já que assimilam os conteúdos de forma mais rápida e causam desajustes no ambiente escolar, em uma escola que se apresenta como normativa e homogeneizadora.

Em suma, Pérez e Rodrigues (2013) afirmam que, em dois pontos, os principais pesquisadores da área concordam: a Superdotação não é a mesma coisa que capacidade, potencial ou desempenho acima da média, nem sinônimo de precocidade, prodigiosidade ou genialidade.

As políticas públicas

Como discutido anteriormente, a identificação e, consequentemente, o atendimento aos estudantes com comportamento superdotado, no Brasil, estão longe do ideal, mas a implementação de políticas públicas é um dos caminhos possíveis para auxiliá-los, quanto aos seus direitos enquanto cidadãos, o que contribuiria para a construção de sua identidade (RECH; FREITAS, 2006).

Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 1), documento do qual o Brasil é signatário,

> [...] toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem. Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas e sistemas educacionais deveriam ser designados e

> programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades.

Quando recorremos à legislação de âmbito federal, vemos que os estudantes com comportamento superdotado foram citados nos documentos oficiais nacionais, pela primeira vez, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1971, a qual determina, em seu 9º artigo, que "[...] os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação." (BRASIL, 1971, n.p).

É sabido também que o documento legislador soberano no Brasil é a Constituição (BRASIL, 1988), a qual determina, em seu artigo 208, inciso V, que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de "[...] acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um", o que é reiterado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), em seu artigo 54, inciso V, e, mais tarde, pela LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996, n.p), em seu artigo 4º, inciso V.

Esta última é a primeira lei que regulamenta especificamente a educação escolar, pois suas asntecessoras eram mais genéricas; em tese garantiria um currículo flexível e oportunidades de aprendizagem, na medida das potencialidades de cada estudante, mas pesquisas denunciam que muitas são as barreiras para a operacionalização desses pressupostos, como a falta de formação e estrutura nas unidades de ensino (MARTINS *et al.,* 2016; FERREIRA, 2018).

Essa lei, em seu artigo 58, assevera que Educação Especial é a modalidade de educação oferecida "[...] preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação", público-alvo que virá a ser alterado pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a, n.p), para "[...] alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação."

Esse documento define os estudantes com comportamento superdotado como os que

> [...] demonstram potencial elevado em qualquer das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008a, n.p).

A LDB também prevê, em seu artigo 23º, que a Educação Básica pode se organizar em

> [...] séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996, n.p).

O artigo 24, alínea c, inciso II dessa mesma lei garante a inscrição na série ou etapa adequada, "[...] independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que

defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato"; e, no inciso V, indica a possibilidade de avançar nas séries, por meio da verificação do aprendizado. A "[...] aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados" está prevista no inciso II do artigo 59 (BRASIL, 1996, n.p).

Ainda no âmbito federal, a Resolução nº 02/2001 do CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2001a, n.p) também cita os estudantes com comportamento superdotado e ressalta, em seu artigo 5º, inciso III, que, entre outros, são considerados educandos com NEE aqueles que, durante o processo educacional, apresentarem "[...] altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes."

Complementar a essa resolução, o Parecer CNE/CEB 17/2001 (BRASIL, 2001b) determina que,

> [...] por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar. (BRASIL, 2001b, n.p).

O Decreto nº 7.611, de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), enfatiza, no Art. 2º:

> A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltados a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com

> deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011, n.p).

Responsabiliza o Poder Público por prover, no Art. 4º, "[...] o acesso ao AEE de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula" para esses estudantes (BRASIL, 2011, n.p).

Cabe salientar a importância do registro desses estudantes no censo escolar, anualmente, mesmo que o processo de identificação no AEE não tenha sido concluído, posto que o INEP (BRASIL, 2011) orienta que, no preenchimento dos formulários, para o encaminhamento para o AEE e o cadastro no censo escolar, não há a exigência de "laudo" prévio.

Nesse sentido, uma nota técnica emitida pela Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE) extinguiu a obrigatoriedade de apresentação de laudo médico como comprovação da condição apresentada por esses estudantes:

> Para realizar o AEE, cabe ao professor que atua nesta área, elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado – Plano de AEE, documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público alvo da educação especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais. Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza- se por atendimento pedagógico e não clínico. (BRASIL, 2014, n.p).

O parecer do CNE/CBE 17/2001(BRASIL, 2001b), sugere, em seu artigo 5º:

> As escolas organizar-se-ão de modo a prever e prover em suas classes comuns, podendo contar com o apoio das instituições, órgãos públicos e a colaboração das entidades privadas, flexibilizações curriculares que considerem metodologias de ensino diversificadas e recursos didáticos diferenciadospara o desenvolvimento de cada aluno, em consonância com o projeto pedagógico da escola, professores capacitados para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos e atividades de aprofundamento e enriquecimento curriculares que favoreçam aos alunos com AH/SD o desenvolvimento de suas potencialidades criativas. (BRASIL, 2001b, n.p).

Além disso, o artigo 7º ressalta a necessidade de um atendimento multi e interdisciplinar para esse alunato:

> As escolas poderão utilizar-se de instituições especializadas, dotadas de recursos humanos das áreas de saúde, educação e assistência e de materiais diferenciados e específicos, para complementar, suplementar, no sentido de ampliar, aprofundar ou enriquecer, e apoiar o processo de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas classes comuns das escolas de ensino regular. (BRASIL, 2001b, n.p).

Assim, por uma iniciativa do governo federal, foram criados, em 2005, os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades (NAAH/S), os quais, em parceira com as Secretarias Estaduais de Educação e equipes multidisciplinares, são responsáveis por prover a identificação e o atendimento de estudantes com AH/SD da rede de educação básica (PEDRO; OGEDA; CHACON, 2015). Esses

núcleos foram implantados somente nas capitais dos estados brasileiros, gerando uma limitação logística no acesso de todos os estudantes.

A Resolução nº 4, de 2009 (BRASIL, 2009a), garante, em seu artigo 7º, o acesso às atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas tanto no âmbito das escolas públicas quanto nos NAAH/S e em instituições que promovam atividades artísticas, de pesquisa e desportivas.

Na esfera estadual, no Estado de São Paulo, a Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 68/2007 (SÃO PAULO, 2007), fixa normas para a educação de estudantes que apresentam NEE, no sistema estadual de ensino e, no seu artigo 3º, inciso II, utiliza o mesmo critério para definir o estudante com comportamento superdotado do Parecer do CNE/CBE 17/2001 (BRASIL, 2001b).

A Resolução SE nº 11/2008, alterada pela Resolução SE nº 31/2008 (BRASIL, 2008b), está consonante à Deliberação CEE 68/07 (SÃO PAULO, 2007), pois, em seu artigo 1º, inciso II, elenca no rol de estudantes do PAEE "[...] alunos com altas habilidades, superdotação e grande facilidade de aprendizagem, que os levem a dominar, rapidamente, conceitos, procedimentos e atitudes." (BRASIL, 2008b, n.p).

A Resolução SE nº 81, de 7 de agosto de 2012, define os estudantes com AH/SD como aqueles que

> [...] apresentam potencial elevado e grande envolvimento com áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas, tais como as áreas intelectual, acadêmica, psicomotora, de liderança

> e de criatividade, associados a um alto grau de motivação para a aprendizagem e para a realização de tarefas em assuntos de seu interesse. (SÃO PAULO, 2012, n.p).

Essa resolução regulamenta o processo de aceleração de estudos na rede estadual de ensino e versa sobre o mecanismo de reclassificação do estudante, a partir do fim do primeiro bimestre, com uma avaliação do desempenho escolar e de sua maturidade socioemocional, estabelecendo o limite de dois anos da sua idade ou do segmento de ensino em que esteja atualmente matriculado.

Constata-se que são muitos os documentos que legislam sobre o fenômeno, mas é identificado um descompasso entre o número de estudantes identificados e, consequentemente, atendidos, e entre o realizado e o que é proposto pelas políticas públicas, pois uma lei não altera a cultura e os problemas culturais não podem ser superados por meio delas.

Essa identificação e o atendimento precário a esses estudantes são agravados, quando o estudante não apresenta todos os comportamentos condizentes com o que se espera de um estudante com comportamento superdotado, gerando um subentendimento.

Paralelamente a isso, existem outros fenômenos que revelam indicadores comuns à Superdotação, como, por exemplo, o TDAH, o que pode acarretar graves erros de diagnóstico, como já frisado. A fim de compreender melhor esse transtorno, o Subcapítulo 2.3 contempla sua etiologia, características, prevalência, os critérios diagnósticos e subtipos e suas necessidades educativas especiais.

O TDAH

O médico alemão Heinrich Hoffman foi o primeiro a descrever um quadro de hiperatividade em estudantes, no ano de 1854. Desde então, ocorreram diversas modificações na nomenclatura da síndrome, desde lesão cerebral mínima, disfunção cerebral mínima, até chegar à designação atual: Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) (CRAMOND, 1995; BARKLEY, 2002; ROHDE; MATTOS, 2003; ROHDE; HALPERN, 2004; APA, 2014; EFFGEN, ROSSETTI, 2017).

O pioneiro nos estudos sobre a temática foi o pediatra inglês Still, o qual, em 1902, descreveu 43 casos de crianças já atendidas por ele, as quais apresentavam problemas de atenção. O autor tinha como pressuposto o fato de que a atenção é um aspecto importante no controle moral do comportamento. Como conclusão de suas pesquisas, afirmou que a maioria mostrava excesso de atividade, muitas tinham comportamentos impetuosos, desafiadores e até agressivos. Demonstravam, ainda, pouca volição inibitória do próprio comportamento, malevolência, ilegalidade, desonestidade, crueldade e pouca sensibilidade a punições (BARKLEY, 2002).

Rondini, Incau e Martins (2016) assinalam que a relação educação e medicina está presente desde o começo da Revolução Industrial, que exigiu um contingente de pessoas mais instruídas e em bom estado de saúde.

Com isso, para além da prosperidade econômica decorrente desse processo, grandes aglomerados de pessoas começaram a se formar nas cidades, que, sem condições adequadas de saneamento, facilitavam a proliferação de doenças. Esses mesmos autores sustentam que assim surgiu o movimento higienista, na segunda

metade do século XX, dando-se início ao processo de identificação e tratamento de “doenças”, não somente físicas, mas também psíquicas e/ou que impediriam ou prejudicariam a aprendizagem, com vistas à homogeneização (RONDINI; INCAU; MARTINS, 2016).

A etiologia

As causas diretas e imediatas do TDAH ainda não estão claras, apesar dos avanços científicos e tecnológicos.

O TDAH já foi considerado um desvio comportamental ou, ainda, um distúrbio de interação. Todavia, atualmente, a maioria dos pesquisadores suspeita que seja genético ou biológico, mas reconhece que o ambiente ajuda a determinar seus comportamentos específicos. Portanto, o TDAH seria resultante não só de um sistema biológico susceptível, geneticamente falando, mas também é dependente da interação com o ambiente (BARKLEY, 2002; CHAE; KIM; NOH, 2003; ROHDE; MATTOS, 2003; GUIMARÃES; OUROFINO, 2007).

Estudos por meio de imagens têm indicado que pode haver avarias em regiões cerebrais de pacientes com TDAH. Uma pesquisa realizada em 1996, no *National Institute for Mental Health*, constatou que o córtex pré-frontal, parte do cerebelo, e pelo menos dois dos aglomerados de células nervosas (os gânglios) são significativamente menores nas crianças com TDAH (BARKLEY, 1998). Essas zonas do cérebro dizem respeito à regulação da atenção.

No entanto, a causa de essas áreas do cérebro serem menores em algumas crianças ainda é desconhecida. Os pesquisadores

sugerem que as várias mutações em genes que estão ativos nessas regiões podem desempenhar um papel significativo, nesse caso (BARKLEY, 1998, 2002).

Diante desses achados, o transtorno, conforme alguns autores, tem um certo grau de herdabilidade, embora mesmo para eles a influência do ambiente não seja descartada (BARKLEY, 2002; ROHDE; MATTOS, 2003). Na visão de Barkley (2002), existem aproximadamente 40% de chance de um dos pais da criança com TDAH também apresentar o transtorno.

Segundo esse mesmo autor, pelo menos dois genes que regulam a dopamina foram associados ao TDAH. Embora não conclusivos, estudos que avaliam a produção, liberação e captação desse neurotransmissor são julgados como promissores (BARKLEY, 2002).

Um outro estudo, efetuado com 3.242 pessoas com idades entre quatro e 63 anos, avaliou o tamanho e o volume de cada região cerebral, a fim de comparar cada uma das estruturas cerebrais de indivíduos com e sem o transtorno. Os resultados revelaram que algumas estruturas, incluindo a amígdala cerebral, acúmbens e hipocampo, responsáveis pela regulação das emoções, a motivação e o chamado sistema de recompensa são menores nos pacientes com TDAH (HOOGMAN *et al.*, 2017), corroborando os achados anteriores.

Ao levar em conta a idade dos pacientes, observa-se que essas alterações são mais leves em pacientes adultos, o que sugere que há uma compensação, ao menos parcial, com o passar dos anos. Para os autores, esses resultados são a sustentação mais sólida, até o momento, de que o TDAH é um transtorno relacionado ao atraso

na maturação de regiões cerebrais reguladoras das emoções, pois essas estruturas estão menos desenvolvidas, principalmente nas crianças (HOOGMAN *et al.*, 2017). Outro achado do estudo é que tais alterações não se devem ao uso de medicamentos para tratamento do TDAH e nem à presença de outros transtornos psiquiátricos em comorbidade, como ansiedade e depressão.

Em 2019, foi publicada uma pesquisa, na revista *Nature Genetics*, que identificou novas informações importantes sobre a etiologia do TDAH. Por meio de uma metanálise de associação genômica em 20.183 indivíduos diagnosticados com TDAH e 35.191 controles, os autores identificaram diferenças em 12 locais independentes nos genes (DEMONTIS *et al.,* 2019).

Apesar desses dados, para a *American Psychiatric Association* (APA, 2014), não há nenhum marcador biológico que seja, sozinho, diagnóstico de TDAH.

Alguns fatores não genéticos têm igualmente sido relacionados ao TDAH, como nascimento prematuro, alcoolismo e tabagismo maternos, e níveis elevados de exposição ao chumbo, na gestação. Há quem afirme que aditivos alimentares e questões socioeconômicas podem levar a criança a desenvolver o transtorno, entretanto, não há provas conclusivas que apoiem esses achados e não se sabe se essas relações são realmente causais (BARKLEY, 1998, 2002; ROHDE; MATTOS*,* 2003*;* APA, 2014).

Há ainda autores, como Prekop e Schweizer (2005), os quais atribuem, além de às causas orgânicas, também às ambientais o desencadeamento dos indicadores do TDAH, como problemas com o divórcio dos pais, de interação familiar, gravidez abreviada e a circunstância de ser o primogênito.

Verifica-se que ainda não é definida a etiologia e a natureza desse quadro, de sorte que esses diagnósticos, muitas vezes, são realizados de maneira superficial e aligeirada.

O diagnóstico

O diagnóstico do TDAH é clínico e comportamental. Usualmente, é apoiado no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) e na Classificação Internacional de Doenças (CID).

Em 2018, a Organização Mundial da Saúde (OMS) lançou a CID-11, que passou a vigorar oficialmente a partir de 2020. Em junho de 2018, publicou de maneira antecipada uma versão, com vistas a adaptação. A nova versão cataloga cerca de 55 mil códigos, bem mais que o CID- 10, o qual continha 14.400 e estava em vigor desde 1992.

Na CID-11, o TDAH está colocado junto aos Distúrbios do Desenvolvimento Neurológico, nos Transtornos Mentais, Comportamentais e do Neurodesenvolvimento, e é caracterizado por

> [...] um padrão persistente (pelo menos 6 meses) de desatenção e / ou hiperatividade-impulsividade, com início durante o período de desenvolvimento, tipicamente no início até a metade da infância. O grau de desatenção e hiperatividade-impulsividade está fora dos limites da variação normal esperada para a idade e o nível de funcionamento intelectual e interfere significativamente no funcionamento acadêmico, ocupacional ou social. Desatenção refere-se a dificuldade significativa em manter a atenção para tarefas que não fornecem um alto nível

> de estimulação ou recompensas frequentes, distração e problemas com a organização. A hiperatividade refere- se à atividade motora excessiva e às dificuldades de permanecer imóvel, mais evidentes em situações estruturadas que exigem autocontrole comportamental. Impulsividade é uma tendência a agir em resposta a estímulos imediatos, sem deliberação ou consideração dos riscos e consequências. (OMS, 2018, n.p).

O equilíbrio relativo e as manifestações específicas das características de desatenção variam ao longo do desenvolvimento do indivíduo e, para um diagnóstico preciso, o padrão de comportamento deve ser claramente observável em mais de um contexto (OMS, 2018).

No DSM V (APA, 2014), o TDAH também é classificado como um Transtorno de Neurodesenvolvimento, embora o mesmo manual assinale que os indicadores também poderiam alocá-lo junto aos transtornos disruptivos, do controle de impulsos e de conduta. É definido por

> [...] níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade- impulsividade. Desatenção e desorganização envolvem incapacidade de permanecer em uma tarefa, aparência de não ouvir e perda de materiais em níveis inconsistentes com a idade ou o nível de desenvolvimento. Hiperatividade-impulsividade implicam atividade excessiva, inquietação, incapacidade de permanecer sentado, intromissão em atividades de outros e incapacidade de aguardar - sintomas que são excessivos para a idade ou o nível de desenvolvimento. (APA, 2014, p. 73).

A desatenção se manifesta como "[...] divagação em tarefas, falta de persistência, dificuldade de manter o foco e desorganização

– e não constitui consequência de desafio ou falta de compreensão." Já a hiperatividade concerne à "[...] atividade motora excessiva quando não apropriado ou remexer, batucar ou conversar em excesso." A impulsividade, por sua vez, "[...] refere-se a ações precipitadas que ocorrem no momento sem premeditação e com elevado potencial para dano à pessoa." (APA, 2014, p. 61).

Nesse manual, existe uma lista com dezoito características – nove dessas relacionadas à desatenção, seis à hiperatividade e três à impulsividade – e são adotados cinco critérios para o diagnóstico: A, B, C, D e E.

O Critério A exprime que deve ser usado o ponto de corte de seis indicadores de desatenção e/ou seis de hiperatividade-impulsividade. Para serem considerados clinicamente significativos, devem estar presentes durante pelo menos seis meses, em pelo menos dois contextos (Critério B), se manifestar antes dos doze anos de idade (Critério C[7]) e ser nitidamente inconsistentes com a idade do indivíduo, havendo um claro comprometimento na vida acadêmica ou social (Critério D). O Critério E ressalta a necessidade de o avaliador saber distinguir o TDAH de outros transtornos (APA, 2014; ABDA, 2017).

Segundo Massuda (2016), a primeira versão do DSM não menciona o TDAH. A autora elaborou uma síntese, de acordo com os DSM já publicados, os quais normatizam o diagnóstico do transtorno.

[7] No DSM-IV, a idade de manifestação dos indicadores era de sete anos, evidenciando que essa revisão flexibiliza o diagnóstico e revela a "[...] importância de uma manifestação clínica substancial na infância" (APA, 2014, p. 61). Também no DSM-V, depois dos 17 anos de idade, deve-se considerar cinco e não seis indicadores como nota de corte para diagnóstico (APA, 2014).

Quadro 4- Evolução da definição do TDAH nos DSM

FONTE	ANO	CATEGORIA	NOMENCLATURA	SUBTIPOS	PREVALÊNCIA
DSM-II	1968	Distúrbio de Comportamento da Infância e Adolescência.	Reação Hipercinética da Infância (ou Adolescência).	Não há especificação.	Não há especificação.
DSM-III	1980	Distúrbio de Déficit de Atenção.	Distúrbio de Déficit de Atenção.	Com Hiperatividade, Sem Hiperatividade e Residual.	3% das crianças pré-púberes.
DSM-III-R*	1987	Distúrbio de Comportamento Disruptivo.	Distúrbio de Déficit de Atenção por Hiperatividade (DDAH).	Não há especificação.	3% das crianças.
DSM-IV	1994	Transtorno de Déficit de Atenção e do Comportamento Disruptivo.	Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH).	Tipo Combinado, Tipo Predominantemente Desatento, Tipo Predominantemente Hiperativo/Impulsivo.	3-5% das crianças em idade escolar.
DSM- IV-TR	2000	Transtorno de Déficit de Atenção e do Comportamento Disruptivo.	Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH).	Tipo Combinado, Tipo Predominantemente Desatento, Tipo Predominantemente Hiperativo-Impulsivo, Sem outra Especificação.	3-7% das crianças em idade escolar.
DSM-V	2013	Transtorno do Neurodesen-volvimento.	Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH).	Apresentação Combinada, Apresentação Predominantemente Desatenta, Apresentação Predominantemente Hiperativo-Impulsivo, Outro TDAH Especificado, TDAH Não Especificado.	5% das crianças e 2,5% nos adultos.

* No DSM-III-R não há indicação de subtipos de Distúrbio de Déficit de Atenção por Hiperatividade (DDAH), apesar de haver critérios para gravidade no distúrbio: leve, moderado e grave.

Fonte: Adaptado de Massuda (2016).

No Quadro 4, constata-se que o TDAH evoluiu de um distúrbio de comportamento para um transtorno do neurodesenvolvimento, diminuindo a preponderância de uma origem no ambiente sobre o fator genético e hereditário.

O DSM delineia os indicadores do transtorno, permitindo maior confiabilidade diagnóstica e maior número de estudos, chegando esse a ser considerado bem pesquisado e com validade

superior à maioria dos transtornos e até mesmo a muitas condições médicas (ROHDE; MATTOS, 2003).

Para definir os critérios de diagnóstico, no DSM-V, o TDAH foi subdividido e pode se apresentar como: Predominantemente desatento, Predominantemente hiperativo/ impulsivo, Apresentação combinada, outro TDAH Especificado e TDAH Não especificado (APA, 2014). O outro TDAH Especificado e o Não especificado são diagnosticados, quando os indicadores clínicos e o prejuízo funcional são evidentes, contudo, não satisfazem todos os critérios do DSM-V. No primeiro, é explicada a razão, como, por exemplo, "número de sintomas de desatenção insuficientes", "sintomas que só ocorrem na escola" etc. No Não especificado, como o próprio nome sugere, essa razão não é relatada, sendo isso comum, quando não há informações suficientes para o diagnóstico específico (APA, 2014).

No que se refere à prevalência do transtorno na população, verifica-se que a última versão do DSM aponta que é de 5% nas crianças e 2,5% nos adultos (APA, 2014), o que indica uma compensação ao longo do tempo, embora tenhamos encontrado na literatura considerável variação.

Segundo Desidério e Miyazaki (2007), essa falta de consenso quanto à prevalência é decorrente das diferenças metodológicas entre os estudos, como representatividade, tamanho e diferenças nas amostras, idade dos participantes, inclusão ou não de critérios funcionais no diagnóstico e uso de diferentes fontes de informação. Para Rohde e Mattos (2003), está claro que a não inclusão de critérios funcionais aumenta a prevalência do transtorno.

Estudantes com o predomínio da apresentação "hiperativo/impulsivo" tendem à agressividade e se correlacionam positivamente com impopularidade e rejeição pelos pares, mas é o tipo desatento que se correlaciona com uma maior taxa de prejuízo acadêmico (APA, 2014).

Sobre o TDAH de apresentação combinada, esses estudantes experienciam prejuízos associados às características dos dois grupos (ROHDE *et al.*, 2000; APA, 2014), de modo que esse constitui o com maior prevalência na população, identificado em 80% dos casos (NEIHART, 2003; DESIDÉRIO; MIYAZAKI, 2007).

Conforme a APA (2014), a prevalência do transtorno tem forte relação com o gênero. De modo geral, este é predominantemente identificado em meninos, em uma proporção de 2:1; embora isso ocorra, o TDAH de apresentação predominantemente desatenta é mais frequentemente identificado em meninas. Rohde e Mattos (2003) justificam essa prevalência de meninas com o fato de que estas exibem menos comportamentos de hiperatividade/impulsividade.

O TDAH é mais facilmente identificado nas escolas, durante os anos do Ensino Fundamental, período em que a desatenção e os comportamentos hiperativos/impulsivos vão ficando mais aparentes e também prejudiciais (ROHDE; MATTOS, 2003; DESIDÉRIO; MIYAZAKI, 2007; APA, 2014).

Quanto aos aspectos da desatenção, Barkley (2002) afirma que esses comportamentos ocorrem principalmente associados à manutenção da atenção por longos períodos de tempo e que não há consenso sobre se estudantes com TDAH se distraiam mais que

outros não acometidos pelo transtorno, embora o fator distração seja um dos critérios para diagnóstico na CID-11.

O TDAH é apontado como um dos temas mais estudados em crianças em processo de escolarização e o principal motivo de encaminhamento de estudantes ao sistema de saúde, além de ser o transtorno de comportamento com maior número de diagnósticos (BARKLEY, 2002; ROHDE; MATTOS, 2003; SANTOS; VASCONCELOS, 2010).

Rohde *et al.* (2000) asseveram que, no sistema educacional brasileiro, não faltam professores que apoiam seu posicionamento, com relação aos estudantes que revelam comportamentos não condizentes com o esperado, em tal fenômeno, isentando-os de repensar estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem desses estudantes e neutralizando certos conflitos educacionais.

Sobre esse aspecto, Goldstein e Goldstein (2000) ressaltam que, nas décadas de 1950/1960, quando se adotavam somente professores como informantes, quase metade dos estudantes eram apontados. Em 2000, esse percentual diminuiu bastante e estava em torno de 20 a 25%. Nesse contexto, os pais são bons informantes para os critérios diagnósticos do transtorno, porque os professores tendem a superinformar os indicadores (ROHDE *et al.,* 2000). Todavia, observa-se que os pais geralmente não fornecem informações para o diagnóstico do transtorno nos estudantes (RONDINI; INCAU; MARTINS, 2016).

Os estudantes com TDAH vivenciam, em seu cotidiano, condições desfavoráveis a seu processo de desenvolvimento, o que resulta, frequentemente, em conflitos de ordem socioafetiva e de aprendizagem, os quais podem conduzir ao fracasso escolar. A

despeito de estudantes com esse diagnóstico terem características em comum, existe uma grande variabilidade em seu comportamento individual, contudo, em sua maioria, estes são alvo de críticas frequentes, as quais muitas vezes podem ser consideradas excessivas (DESIDÉRIO; MIYAZAKI, 2007).

O TDAH se associa a um desempenho escolar e sucesso acadêmico reduzidos, bem como à rejeição social. Esses estudantes apresentam maior probabilidade que seus pares de desenvolver Transtorno de Conduta, na adolescência, e Transtorno da Personalidade Antissocial, quando adultos, o que aumenta a probabilidade de problemas por uso de substâncias e até prisão. Os indivíduos com TDAH são mais propensos a sofrer lesões que seus colegas, enquanto acidentes ou violações no trânsito e risco aumentado de suicídio são mais frequentes em pessoas acometidas pelo transtorno (BARKLEY, 2002; APA, 2014).

Desidério e Miyazaki (2007) corroboram essa vulnerabilidade dos estudantes, na fase adulta, alertando para o fato de que eles estão susceptíveis a comportamento desafiador e opositivo, comportamento criminoso, expulsão da escola, baixa motivação e dificuldades de aprendizagem, além do abuso de substâncias, indo ao encontro dos achados de Barkley (2002) e da APA (2014). Para Barkley (2002), esses estudantes parecem não aprender com os erros passados, muitas vezes insistindo neles.

As implicações e intervenções

As intervenções em casos de TDAH são baseadas sobretudo em terapias medicamentosas, comportamentais ou uma combinação

dos dois procedimentos (BARKLEY, 2002; ROHDE; MATTOS, 2003; DESIDÉRIO; MIYAZAKI, 2007; SANTOS; VASCONCELOS, 2010; PERES, 2013).

Quanto à terapia medicamentosa, esta é feita com a administração de psicoestimulantes, sendo que o mais adotado no Brasil é o metilfenidato (apresentado como Concerta® e Ritalina®) (MOYSÉS; COLLARES, 2010; PERES, 2013). Segundo esses autores, os efeitos secundários mais comuns dos estimulantes são: sensação de inquietude e nervosismo; dificuldade para dormir; perda do apetite; dores de cabeça; mal-estar estomacal; irritabilidade e mudanças de humor; depressão; tontura; aceleração do ritmo cardíaco e tiques.

Estudos demonstram que a eficácia do medicamento varia em torno de 70-80% (DESIDÉRIO; MIYAZAKI, 2007). Este se mostra capaz de auxiliar no controle dos impulsos e na capacidade de concentração, mas, mesmo quando está funcionando efetivamente, nos estudantes, estes ainda são susceptíveis à apresentação de problemas socioemocionais e desajustes, em determinados ambientes (PERES, 2013).

Moysés e Collares (2010) aludem ao aumento do uso de medicamentos à base de metilfenidato. Assinalam que sua produção, nos Estados Unidos, cresceu mais de 800%, de 1990 a 2000, sendo que, em 2007, o número de pessoas medicadas com o princípio ativo era de 6.000.000, entre as quais 4.750.000 crianças. Sublinham que, no contexto brasileiro, os resultados também são alarmantes, de maneira que nosso país já pode ser considerado o segundo maior consumidor do fármaco. Os autores afirmam que, no ano de 2000, foram vendidas 71.000 caixas do medicamento e, em 2008,

1.147.000, com um aumento de mais de 1.500%, o que pode ser caracterizado como um processo de medicalização.

O termo “medicalização’ foi cunhado nos anos 1960 e é carregado de crítica à biologização, diante da heterogeneidade comumente encontrada na sociedade (GARRIDO; MOYSÉS, 2010).

Alguns autores, baseados no aumento do consumo desses psicoestimulantes, questionam sua eficácia e, até mesmo, a existência do transtorno, atribuindo os comportamentos a causas estritamente ambientais e à incompatibilidade com o currículo (WEBB; LATIMER, 1993; BAUM; OLENCHACK; OWEN, 1998).

Segundo Massuda (2019), os achados sobre fracasso escolar e problemas de comportamento têm resultados discrepantes. Parte dos pesquisadores foca em uma crítica ao sistema escolar como um todo e, por outro lado, ocorre uma tentativa de “cura” quanto aos comportamentos relacionados ao TDAH, que, por ser mais fácil de se realizar, geralmente é a opção escolhida, culminando no processo de medicalização da aprendizagem.

Apesar desses dados, Barkley (2002) assevera que o subdiagnóstico e o subtratamento do TDAH ainda constituem uma realidade, nos Estados Unidos, como concluiu a Conferência de consenso sobre o TDAH do *National Institute of Mental Health* (NIMH), alegando que esse aumento se deve ao reconhecimento de transtornos na população em geral.

A despeito de o TDAH não estar classificado como um transtorno de aprendizagem, ele traz como causa secundária a imposição de barreiras na aprendizagem e, em 2/3 dos casos, aparece

em comorbidade com outros diagnósticos, inclusos os transtornos de aprendizagem (dislexia, disgrafia ou discalculia) (ROHDE *et al.*, 2000; PERES, 2013; APA, 2014).

Apesar desses dados, não há consenso na literatura quanto à prevalência desses transtornos de aprendizagem, sendo encontradas variações substanciais, de 10 a 95% (ROHDE; MATTOS, 2003).

Além do baixo desempenho acadêmico e de dificuldades de aprendizagem, Ourofino (2007) salienta que o TDAH tem sido apontado como um dos preceptores de um baixo desempenho na produção criativa, dificuldades emocionais e comportamento de risco social, principalmente em estudantes muito inteligentes. Por outro lado, há estudos que demonstram relação positiva entre criatividade, TDAH e inteligência (CHAE; KIM; NOH, 2003).

As intervenções pedagógicas baseiam-se em adaptações curriculares (métodos, técnicas e materiais), modificação no ambiente, flexibilidade na realização e apresentação dos resultados (tipo de avaliação e *feed back*) e também adequação do tempo da atividade (BARKLEY, 1998; ROHDE; MATTOS, 2003; DESIDÉRIO; MIYAZAKI, 2007), o que demanda do professor maior trabalho e respeito ao estilo de aprendizagem desses estudantes.

Goldstein e Goldstein (2000) listaram cinco estratégias, com o objetivo de orientar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com TDAH, a saber: 1) Proporcione estrutura, organização e constância, isto é, mantenha uma rotina organizada. 2) Valorize-os, dê a eles responsabilidades que possam cumprir, aja de modo que favoreça suas oportunidades sociais. 3) Faça um trabalho junto com a família e conduza as atividades de maneira mais

lenta e parcelada. 4) Adapte suas expectativas, levando em conta as limitações. 5) Reforce positivamente esforços, persistência e comportamentos bem-sucedidos.

Troconis (2008 *apud* PERES, 2013) acrescenta o cuidado com os castigos de contenção (como, por exemplo, fazer com que não saia do quarto ou deixar o estudante sem recreio) e com a alimentação rica em açúcares.

Apropriando-se do entendimento do desenvolvimento humano como proposto pela Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, Leite *et al.* (2012) assinalam que o educador deverá planejar práticas educativas voltadas para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, incluindo a atenção voluntária, e não entender o quadro como estritamente biológico e medicalizante, o que não auxiliaria para o seu desenvolvimento qualitativo. Também há autores os quais versam sobre terapias alternativas, como a zooterapia, homeopatia, florais de Bach e óleos essenciais (PERES, 2013).

Porém, o que parece ser mais efetivo e viável são as técnicas de modelagem comportamental, empregadas para o manejo, no contexto de sala de aula (BARKLEY, 2002; ROHDE; MATTOS, 2003; DESIDÉRIO; MIYAZAKI, 2007).

Estudantes com TDAH são considerados problemáticos, no contexto escolar, e essa visão restrita e estereotipada pode fazer com que sejam identificados sempre por suas dificuldades, tendo suas potencialidades ignoradas (WEBB; LATIMER, 1993; COSTA; RAGNI, 2010; MASSUDA, 2016; MASSUDA; RANGNI, 2017).

Para considerar o sujeito de modo holístico, é preciso ter em vista não apenas o impacto do transtorno na vida acadêmica e na aprendizagem do estudante, mas sobre o funcionamento na sociedade e bem-estar, ao longo da vida, para ele e sua família e por todos os ambientes em que esse sujeito irá atuar.

Esses estudantes têm um padrão de resposta comportamental exacerbado e não só se movem demais, mas também exibem a chamada hiper-responsividade, sendo mais propensos a responder às coisas ao seu redor, em qualquer situação (BARKLEY, 2002).

O mesmo autor destaca que estudantes acometidos pelo TDAH apresentam comportamento extremamente regido pelas emoções e têm dificuldade de separar fatos e sentimentos, por não inibirem suas primeiras reações face à situação. Obviamente, essa situação nem sempre é favorável aos interesses coletivos e, consequentemente, essas pessoas terão dificuldades em lidar com situações nas quais precisam agir de maneira calma, fria, não emocional e objetiva; infelizmente ou não, nossa sociedade nos coloca frequentemente nesse tipo de situação, valoriza e recompensa pessoas que demonstram maior racionalidade.

Posto isso, os problemas de relacionamento costumam ser os mais angustiantes que o estudante com TDAH pode enfrentar. Hiperatividade, impulsividade, aspereza e sinceridade, geralmente presentes em seus comportamentos, são aversivas para outros, assim como a tendência à agressividade e à hostilidade (BARKLEY, 2002).

De acordo com o autor, esses estudantes, por serem imediatistas, querem viver e ser recompensados no momento presente, de sorte que as habilidades sociais, por não oferecerem essa

recompensa imediata, geralmente não parecem muito importantes para eles, e não conseguem levar um relacionamento saudável baseado em trocas mútuas de favores, gentilezas e interesses em longo prazo.

Ainda conforme Barkley (2002), as habilidades sociais que podem ser mais problemáticas para estudantes com TDAH são: começar a interação com outros ou outro grupo; começar e manter uma conversação empática com outros; resolver conflitos e dividir as coisas.

As políticas públicas

Com relação às políticas públicas, os documentos brasileiros que versam sobre inclusão, igualdade, dignidade e não discriminação[8] acabam dando suporte para a defesa dos direitos das pessoas com alguma disfuncionalidade, no nosso país, incluindo-se o TDAH.

O artigo 54, inciso III, do ECA (BRASIL, 1990, p. 31), pode ser aplicado aos estudantes com TDAH e que necessitam de AEE; esse documento atribui ao Estado o dever de "[...] assegurar à criança e ao adolescente [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino." (ABDA, 2017, n.p). Esse artigo mostra concordância com a LDB, a qual, em seus artigos 58 e 59, ressalta a importância do AEE para as pessoas com NEE e estabelecem que sejam assegurados currículos, métodos e técnicas, recursos educativos e organizações

[8] UNESCO (1994); BRASIL (1996, 1998, 2013).

específicas para atender às peculiaridades dos estudantes (BRASIL, 2013a).

O Decreto Legislativo nº 186, de 2008, aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Esta tem o propósito de "[...] promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente." (BRASIL, 2008c, n.p). O texto considera como "pessoas com deficiência" as que possuem

> [...] impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2008c, n.p).

Quando versamos exclusivamente sobre o TDAH, em âmbito federal, temos o Projeto de Lei (PL) 7081, de 2010 (Câmara dos Deputados) (BRASIL, 2010b), que dispõe sobre diagnóstico e tratamento do TDAH e Dislexia na Rede Pública de Educação Básica. O texto foi aprovado em 07 de novembro de 2018, significando que, em tese, seguiria para sanção presidencial, todavia, foi interposto um recurso, em 21/11/2018, contra sua tramitação conclusiva.

Esse PL objetiva instituir, no âmbito da Educação Básica, a obrigatoriedade da manutenção de programas de diagnóstico e tratamento da dislexia e do TDAH, por meio da atuação de equipes

multidisciplinares, com a participação de educadores, psicólogos, psicopedagogos, médicos e fonoaudiólogos (BRASIL, 2010b), conforme preconizado pela literatura da área.

Assim, fica determinado que sejam assegurados aos estudantes com tais características o acesso aos recursos didáticos necessários ao desenvolvimento de sua aprendizagem. O projeto preconiza, ainda, que os sistemas de ensino garantam aos professores formação específica sobre a identificação e a abordagem pedagógica das referidas disfunções, a fim de que os docentes possam convergir e contribuir para a efetividade do trabalho realizado pela equipe multidisciplinar (BRASIL, 2010b).

Como substitutivo ao PL 7081/2010 da Câmara dos deputados, foi implantado pelo Senado o PL 3517/2019, que continua em tramitação. Esse PL focaliza o diagnóstico precoce, atendimento multidisciplinar e formação de professores para atendimento às necessidades específicas desse estudante (BRASIL, 2019).

Percebe-se que há uma necessidade de se elaborar alternativas para o manejo comportamental, atendimento e cautela na identificação, e não simplesmente sustentar práticas de exclusão dentro da própria escola, ao localizar na criança o motivo pela falta de interesse, desatenção e excessiva agitação (ROHDE *et al.*, 2000).

Rondini, Incau e Martins (2016) alertam para o fato de que os relatórios escolares do estudante trazem apenas aspectos relacionados à defasagem do estudante e nunca às defasagens da própria instituição escolar, colocando-o como o único responsável pelas suas dificuldades e neutralizando os problemas ligados ao

próprio sistema escolar, isto é, um ambiente geralmente normativo e com dificuldade de acolhimento das diferenças.

Diante da complexidade da identificação do TDAH e necessidade de contextualização, é preciso avaliar o índice de confiabilidade das informações prestadas com respeito à criança, pois uma criança pode ser caracterizada como hiperativa por um informante e perfeitamente normal por outro (BARKLEY, 2002; ROHDE; MATTOS, 2003). Esse viés pode ser diminuído, coletando-se informações com mais de um informante, em cada contexto.

No Subcapítulo 2.4, fazemos uma explanação sobre a associação dos fenômenos discutidos: a dupla excepcionalidade Superdotação e TDAH.

"Dupla vulnerabilidade": a dupla excepcionalidade superdotação e TDAH

Ao se analisar os indicadores dos dois fenômenos, fica evidenciado que exibem indicadores em comum e específicos de cada fenômeno. As dificuldades, tanto na identificação do TDAH quanto da Superdotação, se devem à ambiguidade, subjetividade e heterogeneidade intrínseca aos fenômenos, de sorte que reconhecer a coexistência dessas duas condições pode levar facilmente a uma identificação imprecisa ou incompleta e, consequentemente, dificuldade na atuação junto a esse público-alvo.

Hartnett, Nelson e Rinn (2004) realizaram o primeiro estudo empírico que revelou o potencial para erro diagnóstico entre os fenômenos da Superdotação e o TDAH; nessa investigação, um

estudo de caso hipotético de um estudante foi apresentado a estudantes de Pós-Graduação em Psicologia, em sua forma A (sem sugestão da Superdotação) e em sua forma B (com sugestão de Superdotação). Os autores salientaram que a sugestão de Superdotação influencia o diagnóstico de comportamentos que podem ser típicos dessa dupla excepcionalidade. Esse estudo gerou réplicas e tréplicas na literatura da área (MIKA, 2006; RINN; NELSON, 2009).

A *National Education Association* (NEA) reconhece a existência da dupla excepcionalidade Superdotação e TDAH, postulando que esses estudantes vivenciam discrepâncias em seus potenciais e apontando dois obstáculos principais: a inadequada identificação e a falta de acesso a experiências educacionais significativas (NEA, 2006).

Associados a esses obstáculos, Kalbfleisch e Iguchi (2008) inserem os aspectos ligados ao suporte emocional e social, e frisam que estes devem permear o atendimento e as pesquisas sobre esses estudantes.

Kaufmann, Kalbfleisch e Castellanos (2000) asseveram que os estudantes com dupla excepcionalidade são mais prejudicados que outros só com TDAH, devido à falta de identificação e problemas socioemocionais.

Quanto à maturidade socioemocional, os estudantes com TDAH tendem a estar dois ou três anos atrasados em relação aos seus pares (BARKLEY, 1998, 2002). Moon (2002) assevera que isso não é diferente, quando pensamos em estudantes com comportamento superdotado que apresentam o transtorno, embora algumas pesquisas, como a de Foley-Nicpon *et al.* (2012), não tenham

encontrado diferenças significantes no QI de estudantes com comportamento superdotado com e sem o TDAH.

Para a última autora, os professores precisam estar cientes de que o impacto socioemocional no desenvolvimento de estudantes com comportamento superdotado e TDAH pode precisar de facilitação, tanto quanto, ou mais, do que seu desenvolvimento acadêmico.

A avaliação e a possibilidade da coexistência de Superdotação e TDAH devem ser consideradas pelos profissionais que realizam atendimento, quer de estudantes com comportamento superdotado, quer de estudantes com TDAH (OUROFINO, 2006, 2007). Porém, constata-se que não há consenso teórico nesse sentido.

Ourofino e Fleith (2005) e Ourofino (2006) ressaltam que, de um lado, há autores que afirmam que a Superdotação e o TDAH são condições que diferem, mas que podem coexistir: a dupla excepcionalidade. Assim, não descartam a existência de dissincronia ou de sobre- excitabilidades, porém, argumentam que a intensidade desses comportamentos diferencia estudantes com comportamento superdotado e estudantes com comportamento superdotado e TDAH.

Em contraponto, há autores que sustentam que os indicadores da Superdotação podem ser confundidos com os de TDAH, todavia, são características dos estudantes com comportamento superdotado, como, por exemplo, as sobre-excitabilidades (OUROFINO; FLEITH, 2005; OUROFINO, 2006).

Assim, é necessário discutir o diagnóstico diferencial dos dois fenômenos, quando isolados, e os indicadores da dupla excepcionalidade, em específico.

O diagnóstico diferencial

Ao dar luz ao diagnóstico diferencial dos fenômenos, constatamos que a hiperatividade está presente em ambos os grupos (Superdotação e TDAH), mas se evidencia de maneiras diferentes. No estudante com comportamento superdotado, o fenômeno se relaciona a atividades pouco desafiadoras e currículo escolar deficitário, enquanto, no estudante com TDAH, está associado aos indicadores do transtorno: uma manifestação inadequada e persistente de inquietação e falta de controle motor e psíquico (WEBB; LATIMER, 1993; CHAE; KIM; NOH, 2003; OUROFINO; FLEITH, 2005; WEBB *et al.*, 2005; OUROFINO, 2006).

Para Ourofino e Fleith (2005) e Ourofino (2006), apesar de os estudantes com comportamento superdotado serem altamente ativos, suas atividades geralmente são focadas e dirigidas, o que vai se diferenciar do comportamento do estudante com o transtorno.

Várias pesquisas indicam que, em muitos casos, os estudantes com comportamento superdotado que reagem diante de um plano de estudos inapropriado e se tornam excessivamente agitados são identificados como estudantes com TDAH (WEBB; LATIMER, 1993; CRAMOND, 1995; OUROFINO, 2007; HOSDA; CAMARGO; NEGRINI, 2009; GARCÍA, 2015). Por isso, a importância de atender ao critério de dois ou mais contextos,

na identificação, pois os estudantes que demonstram os comportamentos de TDAH somente na escola estariam respondendo a fatores contextuais (GARCÍA, 2015), além de ser prudente atentar para o fato de que o alcance e/ou a extensão desses aspectos podem variar significantemente, em cada contexto (BARKLEY, 2002).

Um nível de atividade elevado pode igualmente ser observado em sujeitos com comportamento superdotado, quando estão muito curiosos e ficam eufóricos com algum assunto do seu interesse, os quais podem levá-los a buscar, de diferentes formas, seu objetivo (HOSDA; CAMARGO; NEGRINI, 2009).

Pérez e Rodrigues (2013) ressaltam que os comportamentos hiperativos podem estar presentes em estudantes com habilidades corporalcinestésicas, pois geralmente o tema e as atividades de sala de aula não contemplam essa área. As autoras enfatizam que indicadores de desatenção podem ser frequentes, não apenas quando a atividade é desinteressante, mas também quando a pessoa está realmente envolvida na atividade de seu interesse e esquece as atividades diárias, as quais não considera importantes.

Além da hiperatividade, outras características do TDAH, como falta de atenção e impulsividade, também são comuns aos estudantes com comportamento superdotado (ORENDORF, 2009; PÉREZ; RODRIGUES, 2013). A impulsividade se dá em momentos quando o estudante domina o assunto em discussão e não consegue esperar sua vez para falar e pode se intrometer em assuntos de adultos, contudo, isso não ocorre em todos os contextos, como nos acometidos pelo transtorno (PÉREZ; RODRIGUES, 2013).

Outras características em comum apontadas pela literatura são a fala rápida, a alta sensibilidade a estímulos ambientais, a curiosidade, a imaginação, os comportamentos exacerbados, a dificuldade de ajustamento a ambientes novos e problemas de comportamento (KAUFMANN; KALBFLEISCH; CASTELLANOS, 2000).

Nesse sentido, Willard-Holt (1999) enfatiza a necessidade de realizar alguns questionamentos para diferenciar o diagnóstico de TDAH e Superdotação: podem os comportamentos ser reações a uma educação inadequada, desafios insuficientes e falta de pares? O estudante consegue se concentrar, quando gosta de uma atividade? São feitas modificações no plano de estudo, com a intenção de modificar os comportamentos inadequados? Já foi perguntado à criança o que pensa sobre seus comportamentos? A criança se sente fora do controle? Os pais sentem seus filhos fora do controle? Os comportamentos acontecem em certos momentos, durante certas atividades, com certos professores e em certos contextos?

Cramond (1995) listou alguns elementos que devemos ter em vista, quando há suspeita de TDAH em um estudante, a saber: tenha a mente aberta para a possibilidade de que comportamentos difíceis podem ser indicativos de habilidades especiais; busque um profissional que conheça as manifestações comportamentais do TDAH e da criatividade, ao longo da vida; observe e registre em quais condições os comportamentos são intensificados ou reduzidos; pergunte à criança no que ela está pensando, depois de um período "sonhando acordada", e se certifique de que um teste de criatividade ou lista de verificação seja utilizada no diagnóstico, além da lista de indicadores do TDAH.

García (2015) entende que, se os estudantes com comportamento superdotado forem estimulados com atividades cognitivas adaptadas ao seu nível, tendem a não ter problemas de comportamento. Acrescenta que os estudantes com TDAH, normalmente, não sabem explicar a que devem seus comportamentos e os estudantes com comportamento superdotado se justificam, diante do contexto.

Se o estudante for diagnosticado com TDAH, é necessária uma segunda opinião e cautela, quanto à utilização de metilfenidato e às recomendações de um currículo pouco estimulante e muito fracionado (CRAMOND, 1995).

Para essa autora, essas recomendações servem tanto para professores quanto para pais, os quais devem trabalhar juntos, para auxiliar o estudante a encontrar um modo de se expressar e aprender a usar sua energia de maneira produtiva.

Um estudante que não cumpriu os critérios na testagem para um programa de estudantes com comportamento superdotado e posteriormente foi identificado com o TDAH deve ser novamente testado, pois acabam ficando fora dos programas de atendimento, por não apresentarem todas as características do fenômeno (BAUM, 1990; BAUM; OLENCHACK; OWEN, 1998; MOON *et al.*, 2001; MOON, 2002).

Conforme Winner (1998), os estudantes com comportamento superdotado são difíceis de manejar na sala de aula, se recusam a se submeter a atividades pouco engajadoras e, como resultado, acabam diagnosticados com o transtorno. A autora ressalta que esses são verdadeiros buscadores de estímulos e, se não forem

estimulados, procurarão estímulos por si mesmos, exibindo o alto nível de atividade.

Willard-Holt (1999) assevera que a chave para distinguir os dois fenômenos é a difusão dos comportamentos de *acting out* (comportamentos impulsivos, passionais e impacientes). Se a representação é específica para determinadas situações, o comportamento da criança é mais provavelmente relacionado à Superdotação, mas, se o comportamento é consistente em todas as situações, o comportamento é mais provavelmente associado ao TDAH.

Seguindo os pressupostos de Webb e Latimer (1993) e Willard-Hold (1999), elaboramos o Quadro 5.

Quadro 5- Comparativo entre características de estudantes com DAH e estudantes com comportamento superdotado que estão entediados

Características de estudantes com TDAH	**Características de estudantes com comportamento superdotado, quando entediados**
Persistência diminuída em tarefas sem consequências imediatas.	Falta de atenção e devaneios em momentos de tédio.
Muitas vezes mudam de uma atividade incompleta para outra.	Baixa tolerância para persistência em tarefas que parecem irrelevantes.
Impulsividade, atraso insuficiente de gratificação.	Começam muitos projetos e levam poucos até a conclusão.
Aderência prejudicada aos comandos para regular ou inibir o comportamento em contextos sociais.	Desenvolvimento de julgamento aquém do crescimento intelectual.
Mais ativos e inquietos que seus pares.	Intensidade, pode levar a disputas de poder com autoridades.
Fala excessiva.	Alto nível de atividade; podem precisar de menos sono.
Muitas vezes, interrompem ou invadem os outros.	Dificuldade em restringir o desejo de falar, o que pode ser perturbador.
Dificuldade em cumprir regras e regulamentos.	Questionam regras, costumes e tradições
Perde mas coisas necessárias para tarefas ou atividades em casa ou na escola.	Perdem trabalhos, esquecem o dever de casa, são desorganizados.
Desatentos aos detalhes.	Parecem descuidados.
Os comportamentos problemáticos existem em todas as configurações, mas em algumas são mais graves.	Não exibem comportamentos problemáticos em todas as situações.
Variabilidade no desempenho de tarefas e no tempo usado para realizar tarefas.	Níveis de desempenho e ritmo razoavelmente consistente.

Fonte: Adaptado de Webb e Latimer (1993) e Willard-Holt (1999).

Os autores enfatizam também que os dois grupos são altamente sensíveis e podem apresentar comportamentos não condizentes com o esperado, quando criticados.

Wiener *et al.* (2011) constataram que profissionais, mesmo os mais experientes, diagnosticam e tratam transtornos em estudantes com comportamento superdotado que simplesmente exibiam comportamentos típicos da Superdotação e que, por outro lado, desordens genuínas estão sendo negligenciadas e atribuídas à sensibilidade, intensidade ou estranheza das pessoas com comportamento superdotado. Alertam também para o não reconhecimento de diagnósticos duplos, quando a alta inteligência obscurecia as dificuldades do indivíduo ou quando a alta inteligência e as dificuldades se mascaravam mutuamente. Os autores frisam sobre a considerável sobreposição entre indicadores de Superdotação e de certos transtornos e que certos indivíduos são propensos a determinados diagnósticos, sociologicamente falando.

Para Orendorf (2009), os principais fatores que levam a erros diagnósticos são a alta inteligência, o currículo inadequado e as características comportamentais comuns, mas também o fato de, em muitos casos, estudantes com comportamento superdotado e TDAH usarem a própria inteligência para mascarar as características do TDAH.

Com a finalidade de avaliar as concepções e lacunas na formação de profissionais da área da saúde que atendem estudantes encaminhados por meio da escola, Rondini, Incau e Martins (2016), a partir das concepções de três médicas, discutem as implicações desses resultados na área da educação. Tais resultados revelam que, embora as profissionais afirmem conhecer os indicadores de

Superdotação e do TDAH, relacionam algumas características, como desatenção e inquietação, como pertencentes somente ao TDAH. Quanto à origem dos fenômenos, o TDAH é atribuído a causas orgânicas e ambientais, enquanto, da Superdotação, as médicas praticamente não conhecem as características. Quanto à terapêutica, verificaram que há um predomínio da medicalização, em detrimento de outras alternativas. Finalizam sublinhando que se observa, na escola, uma frustração, ao se idealizar um perfil de estudante e uma busca na área da saúde, para sua ineficácia; em contrapartida, a saúde procura solucionar, à luz de uma patologização, problemas que, na verdade, são de ordem pedagógica e metodológica.

A possibilidade de sobreposição dos comportamentos superdotados e TDAH foi reconhecida no DSM-IV TM, no qual é destacado que a "[...] desatenção em sala de aula também pode ocorrer quando as crianças com alta inteligência são colocados em ambientes academicamente pouco estimulantes" e que estudantes com TDAH deveriam ser testados para a Superdotação (APA, 1994, p. 160). Com efeito, no DSM-V, esse diagnóstico diferencial foi excluído, restando apenas a discussão do diagnóstico de deficiência intelectual e transtorno de espectro autista (APA, 2014).

Após essa explanação, podemos afirmar que a avaliação diferencial de TDAH e Superdotação é bastante complexa e deve contemplar o sujeito, de modo holístico, levando-se em conta características cognitivas, sociais, emocionais e comportamentais.

A dupla excepcionalidade

Quanto à associação das duas condições, a aqui denominada "dupla excepcionalidade", vemos como necessário esclarecer o uso do termo "excepcionalidade". No *Dicionário Aurélio*, o termo "excepcionalidade" é relativo à exceção, no que há exceção. Ademais, pode ser utilizado como algo "excêntrico", "anormal", adjetivando o "[...] que ou quem apresenta deformação física ou insuficiência de uma função física ou mental" ou mesmo "o que ou quem apresenta uma deficiência." (DICIONÁRIO AURÉLIO, 2018, n.p).

Massuda e Rangni (2017) identificaram, na literatura, uma ambiguidade do termo: ao mesmo tempo que pode ser usado para quem está acima da média, também o pode ser para quem está aquém. As autoras destacam que, na legislação brasileira, até 1971, o termo foi empregado para versar sobre aqueles que estão fora da média (tanto para mais, quanto para menos), mas é observado que, após a LDB desse ano, essa nomenclatura começa a cair em desuso. Nesse contexto, ressaltam que o termo deve usado no sentido de exceção e que este não é adotado entre os educadores brasileiros, atualmente, devido ao estigma que carrega.

A partir da PNEE (BRASIL, 2008a), torna-se frequente o emprego do termo público- alvo da Educação Especial (PAEE), o que não especifica essa dupla excepcionalidade e faz com que pesquisadores nacionais busquem na literatura internacional uma expressão que contemple melhor esse fenômeno; assim, foi identificado o termo *twice exceptional* (dupla excepcionalidade), para se referir a estudantes com comportamento superdotado que tenham concomitantemente alguma deficiência, síndrome, transtorno ou distúrbio (MASSUDA; RANGNI, 2017).

No Quadro 6, temos um breve histórico, o qual evidencia alguns marcos da dupla excepcionalidade.

Quadro 6- Breve histórico da dupla excepcionalidade

ANO	FATO	IMPORTÂNCIA PARA A DUPLA EXCEPCIONALIDADE
1923	Letta Hollingworth publicou o livro: *Special Talents and Defects: Their Significance for Education.*	Define o termo "superdotado" e aponta que alguns estudantes desse grupo apresentam dificuldades de aprendizagem.
1947	Strauss e Lehtinen publicaram *Psychology and Education of the Brain-Injured Child.*	Os déficits de aprendizado podem ser atribuídos a danos mínimos no cérebro ocorridos no pré, peri ou pós-natal, que podem resultar em defeitos no sistema neuromotor. Crianças diagnosticadas com lesão cerebral demonstraram problemas em áreas de percepção, perseverança, concepção ou comportamento. As dificuldades de aprendizagem não estão associadas à baixa inteligência[9].
1961-1973	Cruickshank, Bentzen, Ratzeburg e Tannhauser publicaram *A Teaching Method for Brain-Injured and Hyperactive Children: A Demonstration-Pilot Study.* Em 1966, Gallagher publicou *Children with Developmental Imbalances: APsychoeducational Definition.*	As Altas Habilidades dos estudantes foram aprimoradas pela sua atenção a tudo noambiente. Discutiram-se as ondulações que mostram padrões de forças e fraquezas para estudantes com dificuldades de aprendizagem. Introduziu-se a ideia de estudantes superdotados com dificuldades de aprendizagem.

Continua

[9] Vale ressaltar que "lesão cerebral mínima" foi umas das nomenclaturas utilizadas para descrever o estudante com comportamentos que hoje expressam o TDAH.

	Em 1973, Elkind publicou *The Gifted Child with Learning Disabilities*.	
1975	James Gallaguer utiliza pela primeira vez o termo *twice exceptional.*	Fato que delimita uma terminologia padrão - *apud* Coleman *et al.* (2005); NEA (2006); Prior (2013); Pfeiffer (2015).
1977	O Conselho para Crianças Excepcionais publicou *Providing Programs for the Gifted Handicapped.*	Primeiro livro a abordar as implicações do programa para estudantes que apresentam a dupla excepcionalidade.
1978	Meisgeier, Meisgeier e Warblo publicaram *Factors Compounding the Handicapping of Some Gifted Children.*	Afirmam que estudantes com dificuldades de aprendizagem e habilidades superiores precisavam de remediação, enriquecimento e aconselhamento especial, para lidar unicamente com problemas emocionais. A gravidade dos problemas emocionais resultava da discrepância entre forças e fraquezas.
	Renzulli definiu o conceito multidimensional de Superdotação (habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade).	O comportamento superdotado ocorre em certas pessoas, momentos e circunstâncias.

Continua

1980-1999	Publicação de pesquisas focadas em estudantes com comportamento superdotado e dificuldades de aprendizagem: Whitmore (1980); Whitmore e Maker (1985); Fox, Brody e Tobin (1983); Daniels (1983); Dixon (1983); Gallagher (1986); Baum (1991).	Publicações que relacionam Superdotação e dificuldades, revelando suas características únicas e necessidades individuais.
	Foram desenvolvidos programas para estudantes superdotados com dificuldade de aprendizado em Westchester County, NY; Montgomery County, MD; Prince George's County, MD; Albuquerque, NM.	Aumento do atendimento dos estudantes com dupla excepcionalidade em escolas públicas.
	Formação de grupos organizados. Publicação do capítulo intitulado *Gifted handicapped: A duality desultory,* escrito por Yewchuck e Lupart (1988).	Foram formadas as associações *Association for Education of Gifted Underachieving Students* e a *Special populations division of the National Association for Gifted Children*.

Continua

2004-2015	Modificação de leis e políticas integradas, bem como subsídios para estudantes superdotados.	Reconhece que estudantes com dificuldades de aprendizagem também podem ser superdotados e encoraja o uso de uma equipe multidisciplinar. Vários estados americanos publicaram guias de políticas para identificar e atender os estudantes com dupla excepcionalidade. O Departamento de Educação de Iowa e o Centro Belin–Blank da Universidade de Iowa para Educação Superdotada dirigiram-se a estudantes com comportamento superdotado com dificuldades de aprendizagem.
	São desenvolvidas mais pesquisas na área, que começam a ser publicadas nas principais revistas direcionadas aos estudantes com comportamento superdotado, bem como boletins informativos para pais e professores. Silverman (2002); Lovecky (2004); Webb *et al.* (2005); Trail (2010); Weinfeld, Jeweler, Barnes, Robinson e Shevitz (2013); *Twice-Exceptional*	Evolução do conhecimento científico.

Continua

	(2e) Newsletter; *Smart Kids with Learning Disabilities.*	
2014	É formada a *National Twice-Exceptional Community of Practice.*	Colaboração de profissionais com conhecimento e interesse na dupla-excepcionalidade.

Fonte: Adaptado de Baldwin *et al.* (2015).

O Quadro 6 indica que a temática vem se constituindo desde 1923, perpassando por diversos momentos, que oscilam entre publicações acadêmicas, mudanças nas políticas públicas e organização de grupos de interesse na temática.

A primeira autora a adotar o termo "dupla excepcionalidade", no Brasil, foi Cristina Delou, no âmbito do projeto intitulado "Dupla excepcionalidade: Altas Habilidades com Transtorno de Asperger – um modo próprio de ser autista", iniciado em 2001.

No ano de 2003, a pesquisadora realizou o primeiro diagnóstico diferencial e atendimento específico da dupla excepcionalidade (DELOU, 2013 *apud* PINHO, 2016).

Massuda e Rangni (2017, p. 94), mostrando concordância com a NEA (2006), compreendem a dupla excepcionalidade como

> [...] um alto potencial intelectual, acadêmico, artístico, criativo, de liderança ou psicomotricidade, associado a dificuldades e/ou limitações que poderiam ser consideradas até mesmo incompatíveis à primeira condição.

Também foi encontrada na literatura a utilização dos termos "dupla necessidade educacional especial" (COSTA; RAGNI, 2010), "dupla condição" (ROCHA, 2015) e "duplo estigma" (RANGNI; COSTA, 2014), porém, observa-se que o termo "dupla excepcionalidade" tem maior nível de aceitação e é adotado por um maior número de pesquisadores.

Neihart (2008) aponta três grupos de estudantes duas vezes excepcionais, cada grupo com seus desafios de identificação e intervenção. No primeiro grupo se inserem aqueles cujas fortes habilidades linguísticas permitem que eles obtenham boas notas, durante os anos iniciais, mas cujos níveis de realização caem, à medida do aumento das demandas curriculares, principalmente na área de baixa realização.

No segundo grupo, estão os estudantes cujas dificuldades de aprendizagem são identificadas precocemente, porém, a Superdotação passa despercebida e não é estimulada. Esses, muitas vezes, são encaminhados para serviços educacionais especiais, de maneira a receber estratégias de remediação e compensação, todavia, não são ofertadas oportunidades de aprendizagem avançadas. Por fim, no último grupo elencado pela autora, estão aqueles estudantes que parecem ser medianos, porque suas dificuldades mascaram suas habilidades e suas habilidades mascaram suas dificuldades (NEIHART, 2008).

Convergindo-se com esses pressupostos, Baum (1990) e a NEA (2006) advertem que estudantes com o diagnóstico de Superdotação podem estar mascarando comportamentos de TDAH; estudantes diagnosticados com TDAH podem estar mascarando a Superdotação ou os componentes dos dois fenômenos podem estar

se mascarando simultaneamente, fazendo com que esse estudante não seja identificado com nenhuma das duas especificidades.

Seguindo os pressupostos teóricos expostos nesta pesquisa, temos que a dupla excepcionalidade Superdotação e TDAH pode ser caracterizada como inerente aos sujeitos que exibem um padrão persistente (por mais de seis meses) de hiperatividade/impulsividade ou desatenção, o qual interfere de maneira negativa no funcionamento, em pelo menos dois contextos, e que, concomitantemente, apresentam precocidade, envolvimento com a tarefa, habilidade acima da média, criatividade e/ou comportamento de liderança, em uma ou mais áreas do desenvolvimento humano.

Quando se adota o Modelo dos Três Anéis de Renzulli, o anel envolvimento com a tarefa deve ser colocado em segundo plano, pois este acaba não sendo tão decisivo na avaliação da dupla excepcionalidade aqui discutida (OUROFINO, 2006, 2007).

Na concepção de Leroux e Levitt-Pearlman (2000), essa dupla excepcionalidade se origina de fatores emocionais e sociais de ambas as condições, no entanto, o padrão individual de comportamento pode ser diferenciado, alternando-se entre a avaliação de indicadores de Superdotação e do transtorno.

Estudantes com dupla excepcionalidade correm o risco de subentendimento, nos ambientes escolares, pois suas capacidades e habilidades podem ser mal-interpretadas, causando frustrações no convívio com pares (LEROUX; LEVITT-PEARLMAN, 2000; GARCÍA, 2015).

Segundo a literatura, seriam exemplos de pessoas com altíssima capacidade e TDAH bem-sucedidas Albert Einsten, Bill

Gates, Michael Phelps, o empresário Steve Jobs e Nikola Tesla (NEA, 2006; GARCÍA, 2015; MASSUDA; RANGNI, 2017).

Para Cramond (1995), Leonardo da Vinci apresentava indicadores de TDAH e era comum que abandonasse suas obras antes de concluí-las; o autor cita ainda Albert Einstein e Tomas Edison como casos de estudantes com um desempenho escolar irregular, apontado como um dos indicadores da dupla excepcionalidade.

Ourofino (2007, p. 61) elaborou uma síntese comparativa entre os fenômenos da Superdotação, TDAH e dupla excepcionalidade, conforme se verifica no Quadro 7.

Quadro 7 - Comparativo entre Superdotação, TDAH e dupla excepcionalidade

Variável	Superdotação	TDAH	Dupla excepcionalidade
Habilidade geral	Acima da média/superior.	Média.	Acima da média.
Criatividade	Criatividade e devaneio criativo.	Criatividade e hiperfoco.	Criatividade e hiperfoco.
Atenção e motivação	Motivação e envolvimento com a tarefa.	Atenção difusa.	Oscila entre momentos de atenção concentrada e difusa.
Nível de energia	Comportamento hiperativo, alto nível de energia.	Transtorno hiperativo.	Senso de alienação, isolamento social e rejeição e frustração com pares.
Socioemocional	Sensibilidade afetiva, reações emocionais exacerbadas, humor marcante, senso de justiça.	Dificuldades sociais e emocionais e rejeição por pares e adultos.	Percepção mais aguçada das características do transtorno, fortes reações emocionais, depressão, dificuldades graves, social e emocionalmente falando.
Aprendizagem	Desenvolvimento do processo de aprendizagem acima das expectativas para idade/série.	Dificuldades de aprendizagem, baixo desempenho acadêmico e defasagem idade/série.	Tendência a mascarar suas dificuldades de aprendizagem e maior esforço para manter avaliações acadêmicas positivas.
Habilidade verbal	Fluência verbal.	Fala contínua.	Fala contínua.
Interesses	Interesse específico por um tema ou por vários assuntos.	Oscila desordenadamente quanto ao interesses de estudo e lazer.	Apresenta dificuldades em se manter nos temas de interesse de estudo e lazer.
Temperamento	Humor estável.	Inquietação e Irritabilidade.	Comportamento disruptivo inapropriado.
Controle do tempo	Capacidade em se manter por muito tempo em uma atividade de interesse.	Incapacidade de controlar o próprio comportamento relativo à passagem do tempo, de se organizar e dirigir seus investimentos para o futuro.	Inabilidade para lidar com a variável tempo e de dirigir seu comportamento a metas.
Autoconceito	Positivo.	Negativo.	Oscilante e dificuldade para lidar com a autoimagem.

Fonte: Adaptado de Ourofino (2007, p. 61).

Reis, Baum e Burke (2014) abordam as características de estudantes com dupla excepcionalidade, no âmbito acadêmico. Pontuam que estes em dificuldade de começar, ouvir ou completar tarefas, bem como de expressar ideias de maneira escrita. Com relação a problemas organizacionais, têm dificuldades com o trabalho linear. Como pontos fortes, são apontados o pensamento crítico e criativo. Ressaltam também a preferência por tarefas espaciais e o fato de o estudante poder apresentar inquietações, contorções, dificuldade de permanecer sentado e tendência em distrair-se facilmente.

Lee e Olenchak (2015) identificaram que os estudantes com dupla excepcionalidade são mais propensos a repetir de ano e a ser colocados em serviços de educação especial do que estudantes com características de apenas um dos fenômenos. Constataram que estes não gostam ou odeiam o dever de casa, têm preferência em trabalhar com os outros e preferem desafios, pressão e competição.

Alves e Nakano (2015) realçam como indicador o desempenho acadêmico inconstante, o que normalmente não ocorre com a Superdotação, e prejuízo nas habilidades motoras finas, como em estudantes com TDAH.

Essa falta de habilidades motoras finas não pode ser confundida, no superdotado, com o problema recorrente da caligrafia. Esses estudantes geralmente exibem dificuldades nesse aspecto, devido ao fato de pensarem mais rápido que podem escrever (WINNER, 1998; WEBB *et al.*, 2005; SABATELLA, 2012).

Segundo Germani (2006), os estudantes com dupla excepcionalidade obtiveram menor desempenho em aprendizagem, organização e planejamento, atenção e memória, assim como em

regras e comunicação, quando comparados aos estudantes com comportamento superdotado.

Esses estudantes são um desafio para a escola, pois, além de exigirem um nível apropriado de desafio intelectual, precisam igualmente de suporte para o desenvolvimento da maturidade social e emocional (NEIHART, 2003; OUROFINO, 2006).

Quanto aos aspectos socioemocionais, Lee e Olenchak (2015) frisam que esses estudantes preferem emoções mais intensas, têm uma autoestima positiva autorrelatada e bom autoconceito, maiores taxas de humor, ansiedade e distúrbios disruptivos. Além disso, os estudantes com dupla excepcionalidade revelam taxas mais altas de depressão e transtorno obsessivo-compulsivo, felicidade geral inferior e menor qualidade de vida, em múltiplos domínios da vida. Isso se correlaciona com maiores prejuízos nos relacionamentos com colegas, sexo oposto e pais, e problemas de comportamento, tanto na escola quanto no tempo livre.

Demonstram dificuldade em entender os contextos e "dicas" sociais, e frequentemente interrompem ou interferem em atividades dos outros. Já com respeito aos aspectos de impulsividade, em geral se envolvem fisicamente em atividades perigosas, sem considerar possíveis consequências (LEROUX; LEVITT-PEARLMAN, 2000; WHITAKER *et al.*, 2015; COLLINS, 2016).

Chae, Kim e Noh (2003) e García (2015) identificaram que o repertório de habilidades sociais de estudantes com comportamento superdotado e TDAH era menor do que nos estudantes sem o diagnóstico comórbido.

Antshel *et al.* (2011) argumentam que o que pode qualificar uma pessoa com alto QI para diagnóstico de TDAH tem maior relação com a extensão do prejuízo relativo aos aspectos socioemocionais e acadêmicos do que propriamente com o QI.

Conforme alguns autores, o que marca a diferença de estudantes com um dos fenômenos e a dupla excepcionalidade é o desempenho criativo e o pensamento divergente, os quais parecem estar mais desenvolvidos quando nas condições associadas, de sorte que estes devem ser levados em conta, no processo de identificação e avaliação (GERMANI, 2006; BUDDING; CHIDEKEL, 2012; ALVES; NAKANO, 2015).

Renzulli participou, como coautor (TAYLOR *et al.,* 2018), de uma pesquisa ligando funções executivas de adultos com TDAH à criatividade e ao pensamento divergente. Os autores ressaltam, nesse artigo, publicado no *Journal of Creative Behavior*, que, embora a relação entre criatividade e TDAH seja incerta, estudos recentes em adultos sugerem uma relação linear positiva ocasional entre os construtos.

Em contraponto, Ourofino e Fleith (2005), ao comparar medidas de criatividade nos estudantes dos três grupos, não encontraram diferenças significativas.

Paek, Abdulla e Cramond (2016) realizaram uma meta-análise de 89 estudos, a fim de elucidar as relações entre as três psicopatologias mais comuns, na atualidade, e a pouca criatividade. Tais estudos envolveram 35.271 participantes com TDAH, ansiedade ou depressão. Como resultado, foi encontrada correlação negativa com a criatividade.

Taylor *et al.* (2018) fazem uma crítica e destacam que essa meta-análise incluiu estudos tanto com crianças quanto com adultos e que, nos estudos efetuados somente com crianças e adolescentes, esses resultados não são conclusivos.

Com relação à frequência de estudantes com dupla excepcionalidade, Ourofino e Fleith (2005) verificaram que 12% dos estudantes com comportamento superdotado estudados tinham indicadores de TDAH e, nos estudantes com TDAH, 22% dos sujeitos tinham indicadores de Superdotação.

Já Chae, Kim e Noh (2003) identificaram uma incidência de 9,4% de estudantes com TDAH, em um grupo de superdotados, enquanto Antshel *et al.* (2008) sugeriram que 10% dos indivíduos com TDAH são também superdotados.

Jarosewich e Stocking (2002) encontraram uma taxa de 3,1% de TDAH na população superdotada, mas advertem que, nessa estimativa, falta generalidade, porque foi baseada em uma amostra de estudantes superdotados matriculados em um programa de enriquecimento residencial de verão.

Devido à carência de estudos nacionais sobre a dupla excepcionalidade (no caso, Superdotação e TDAH), principalmente sobre sua identificação, ainda é desconhecida sua prevalência, na população brasileira (GERMANI, 2006; MASSUDA, 2019). Nos Estados Unidos, Foley-Nicpon *et al.* (2012) indicam que esse número está em torno de 300.000 estudantes em idade escolar.

A escassez de estudos na área contribui para que educadores e familiares desconheçam a possibilidade de dupla excepcionalidade. À medida que profissionais envolvidos se conscientizem da

existência do TDAH associado à Superdotação, essa correlação será considerada na avaliação de uma criança, visto que o objetivo da avaliação, no âmbito educacional, é fornecer um currículo adequado para cada estudante (ORENDORF, 2009; COSTA; RANGNI, 2010; MASSUDA, 2016).

Concordando com Willard-Holt (1999), Wiener *et al.* *(*2011) ressaltam que especial atenção deve ser dada ao comportamento da criança em ambientes diferentes. Afirmam que, uma vez que as necessidades e os pontos fortes da criança ou do adulto sejam compreendidos, a recomendação pode ser simplesmente para educá-la sobre suas habilidades e como isso se relaciona com ela. Recomendam ainda incluir grupos de apoio aos pais e consultas periódicas com um psicólogo. Em casos de transtornos mais graves, reconhecem que a medicação pode ser necessária, porém, sempre levando em conta a Superdotação.

Pesquisas evidenciam que a medicalização de estudantes com comportamento superdotado e TDAH deve ser questionada, devendo-se focalizar em estimular mais as potencialidades que remediar as características do transtorno (BAUM, 1990; CRAMOND, 1995; BAUM; OLENCHACK, 2002; MOON, 2002; NEIHART, 2003; OUROFINO, 2006; HUA; SHORE; MAKAROVA, 2014).

Uma grande parcela de profissionais, tanto da educação quanto da saúde, não tem preparo teórico e/ou clínico adequado para o reconhecimento de que sujeitos com algum tipo de déficit possam apresentar melhores habilidades do que aqueles com desenvolvimento considerado típico, sendo que estes vêm sendo

identificados bem mais por suas dificuldades que por suas habilidades (ALVES; NAKANO, 2015).

García (2015) assinala, como dificuldades na identificação e avaliação desse alunato: dificuldade para mostrar suas habilidades cognitivas em sala de aula, baixa autoestima, frustração, isolamento e baixo repertório de habilidades sociais.

Ademais, corroborando as investigações de Alves e Nakano (2015), destaca o fato de o professor geralmente centrar suas atenções nas dificuldades que o estudante exibe e em compensá-las, propondo atividades pedagógicas direcionadas a amenizar o déficit e conseguir objetivos mínimos, e nunca a potencializar habilidades cognitivas específicas. Um atendimento adequado para esse estudante deve levar em conta tanto suas potencialidades quanto suas dificuldades (WEBB *et al.*, 2005; PRIOR, 2013; MOODY, 2014; REIS; BAUM; BURKE, 2014).

Os programas que atendem estudantes com comportamento superdotado tendem a deixar de fora aqueles com dupla excepcionalidade, pois a maioria está baseada em instrumentos estandardizados, voltados para uma população normalizada e sem barreiras sensoriais de acesso às avaliações (BAUM; OLENCHACK; OWEN, 1998; LEROUX; LEVITT-PEARLMAN, 2000; GARCÍA, 2015).

A propósito das práticas educacionais mais recomendadas, autores assinalam que as utilizadas para estudantes com TDAH não são adequadas aos com dupla excepcionalidade (BAUM, 1990; MOON, 2002; NEIHART, 2003; OUROFINO, 2006; HOSDA; CAMARGO; NEGRINI, 2009; HOSDA; ROMANOWSKI, 2012).

Neihart (2003) exemplifica com o fato de que, para o estudante com TDAH, é indicada a diminuição do tempo e complexidade das tarefas e a presença de poucos estímulos na sala de aula, enquanto, para os estudantes com a dupla excepcionalidade, isso não é apropriado, porque eles necessitam de mais tempo para concluir suas atividades, com vistas à realização de um trabalho com mais qualidade, e preferem atividades mais desafiadoras e um ambiente estimulante, porque têm tendência ao tédio (GOMEZ-ARIZAGA *et al.,* 2016).

Na visão de Moon (2002), algumas das intervenções comumente usadas para estudantes com TDAH podem até piorar os problemas relacionados à dupla excepcionalidade.

Zentall *et al.* (2001) concluíram que a Superdotação confere benefícios ligados a habilidades específicas, mas não oferece proteção contra os resultados negativos do TDAH, nos sujeitos. Em sua pesquisa, os autores mencionaram atrasos sociais e emocionais em estudantes com comportamento superdotado com TDAH, quanto às suas próprias forças intelectuais e imaginativas.

Moon *et al.* (2001) concordam com esses pressupostos e afirmam que a Superdotação parece exacerbar as dificuldades socioemocionais, quando associadas ao TDAH, ao invés de servir como função protetiva.

Nesse aspecto, Katusic *et al.* (2011) enfatizam que, embora a forte capacidade cognitiva possa amortecer os impactos negativos do TDAH, na escola, não impede alguns dos resultados psicossociais mais preocupantes, como o abuso de substâncias, o que indica uma importância de diagnosticar e tratar precocemente o transtorno, em todo o espectro de habilidades cognitivas.

Constata-se que a temática da dupla excepcionalidade vem se consolidando cada vez mais como uma área de grande interesse científico, mesmo que nacionalmente haja escassez de estudos. Verifica-se que há pesquisas as quais iniciam a discussão dessa problemática, de forma mais sistemática, entretanto, esta ainda necessita de maior exploração no contexto da Educação Especial e merece atenção, em função de sua complexidade, tanto no processo de identificação quanto no atendimento.

Germani (2006) ressalva que, quando as características dos estudantes com dupla excepcionalidade não são reconhecidas, são preditoras de prejuízos que virão a afetar o estudante em seu desempenho cognitivo, social e emocional, em todos os seus contextos – escolar, familiar e com os pares.

Quanto à legislação, os documentos que orientam a identificação e definem os educandos com comportamento superdotado (BRASIL, 2008a, 2009b, 2014) não mencionam os estudantes com dupla excepcionalidade.

Queixas de hiperatividade e desatenção vêm sendo apresentadas com elevada frequência pelos professores e pais, como definição de alguns comportamentos. Observa-se que muitos estudantes com essas queixas, com comportamento superdotado ou não, têm problemas, também, nas relações sociais e emocionais, o que prejudica seu desenvolvimento qualitativo na escola ou fora dela.

A identificação de estudantes com essa dupla excepcionalidade é extremamente complexa, "por não possuir um modelo com critérios pré-estabelecidos." A forma mais adequada de identificação é a utilização de múltiplas intervenções, as quais têm

em vista as tantas variáveis envolvidas (GUIMARÃES; OUROFINO, 2007, p. 61).

Alves e Nakano (2015) e Rommelse (2016) salientam que o reconhecimento dessa dupla excepcionalidade é, sobretudo, resultado de observações clínicas mais do que de estudos empíricos.

Deve ser considerada uma avaliação multidimensional e abrangente, com múltiplos instrumentos e fontes de informação, levando-se em conta os fatores e demandas dos diferentes ambientes. Essa identificação precisa ser fundamentada em um diagnóstico médico e na avaliação psicológica e pedagógica, cruzando-se os dados e os comparando com as características dos três fenômenos: Superdotação, TDAH e dupla excepcionalidade (COLEMAN *et al.*, 2005; OUROFINO; FLEITH, 2005; PRIOR, 2013; MASSUDA, 2019).

Quanto à necessidade da participação de diversos agentes no processo de avaliação e atendimento desses estudantes, nota-se uma dificuldade na colaboração de pais, professores e amigos, dado o caráter aversivo que esses comportamentos têm sobre eles, tornando ainda mais importante esse tipo de intervenção (DESIDÉRIO; MIYAZAKI, 2007). Ademais, para Ourofino (2007), a participação dos membros da família é imprescindível, devido ao fato de que são esses que percebem, em primeira instância, os reflexos do paradoxo entre a Superdotação e o TDAH no comportamento dos filhos, e os pais devem garantir que o comportamento superdotado do estudante foi levado em conta, quando as avaliações são conduzidas (NEIHART, 2003).

Após a apresentação das pesquisas da área, na revisão sistemática e no quadro conceitual, procedemos à comparação dos

indicadores da dupla excepcionalidade em relação aos fenômenos estudados. Considerando-se a multiplicidade de fatores envolvidos em todas as dimensões pesquisadas, procurou-se comparar os achados das pesquisas da área da dupla excepcionalidade com os indicadores dos fenômenos, quando não associados. Desse modo, elencamos os indicadores comuns à Superdotação e à dupla excepcionalidade, indicadores comuns ao TDAH e à dupla excepcionalidade, indicadores comuns aos três fenômenos e indicadores específicos da dupla excepcionalidade, complementando o realizado por Massuda (2016).

Esse levantamento foi realizado com base em: Webb e Latimer (1993); Lovecky (1999); Kaufmann, Kalbfleisch e Castellanos (2000); Leroux e Levitt-Pearlman (2000); Moon *et al.* (2001); Zentall *et al.* (2001); Moon (2002); Chae, Kim e Noh (2003); Ourofino e Fleith (2005);

Germani (2006); NEA (2006); Ourofino (2006, 2007); Antshel *et al.* (2008, 2011); Simões Loureiro *et al.* (2009); Foley-Nicpon *et al*. (2012); Fugate, Zentall e Gentry (2013); Hua, Shore e Makarova (2014); Alves e Nakano (2015); García (2015); Lee e Olenchack (2015); Mullet e Rinn (2015); Whitaker *et al.* (2015); Collins (2016); Gomez-Arizaga *et al.* (2016) e, finalmente, Luque-Parra, Luque-Rojas e Diaz (2017).

Indicadores comuns à Superdotação e à dupla excepcionalidade

1) Tédio com a rotina.

2) Baixa tolerância, em atividades que julgam sem importância.

3) Motivação para aprendizagem de assuntos de seu interesse.

4) Facilidade de aprendizagem de assuntos de seu interesse.

5) Alto nível nas atividades de interesse.

6) Paixão por *hobbies.*

7) Preferência por desafios, pressão e competição.

8) Interesses pouco comuns, quando comparados aos pares.

9) Pensamento crítico e criativo.

10) Uso da memória no processo de aprendizagem.

11) Uso da criatividade para evitar as tarefas mais tediosas.

12) Perspicácia.

13) Intuitividade.

14) Tendência ao transtorno obsessivo-compulsivo.

15) Dissincronia interna.

16) Sobre-excitabilidade emocional.

17) Compreensão mais avançada de regras, jogos e estratégias.

18) Maiores taxas de humor.

Indicadores comuns ao TDAH e à dupla excepcionalidade

1) Dificuldade de se concentrar, em focar a atenção.

2) Dificuldade com organização e planejamento.

3) Dificuldade em seguir instruções ou orientações.

4) Dificuldade de expressar as ideias de maneira escrita ou editar o já escrito.

5) Dificuldade para iniciar e completar uma tarefa.

6) Déficit nas funções executivas e memória.

7) Prejuízos em memória verbal estratégica, com potencial melhora do uso de "dicas" organizacionais (que podem ser removidas posteriormente).

8) Dificuldade de gerenciamento de tempo.

9) Dificuldades em monitorar projetos em longo prazo.

10) Dificuldades em atividades com múltiplos objetivos ou múltiplas ideias.

11) Dificuldades em seguir uma linha de pensamento.

12) Dificuldades de aprendizagem, principalmente em domínios específicos, como dificuldade com Matemática, com exercícios longos, fáceis ou repetitivos.

13) Prejuízo nas habilidades motoras finas.

14) Dificuldades para mostrar suas habilidades cognitivas em sala de aula.

15) Podem precisar de tutores acadêmicos.

16) Maiores chances de repetir de ano.

17) Dificuldades em cumprir rotinas.

18) Dificuldades com a tarefa de casa.

19) Dificuldade com autocontrole e automonitoramento do comportamento.

20) Dificuldade de lidar com a autonomia.

21) Dificuldades com regulação do afeto.

22) Pouca persistência e mudança constante de atividade.

23) Trabalho linear.

24) Fala contínua.

25) Inquietações, contorções e dificuldade de permanecer sentado.

26) Menor capacidade de prever causa-efeito de seus comportamentos.

27) Fazem as atividades rapidamente e muitas vezes, de forma descuidada.

28) Podem ser vistos como estudantes de baixo rendimento.

29) Tendem ao fracasso escolar.

30) Tendem ao isolamento.

31) Tendem a interações mais pobres com outros.

32) Má utilização do tempo livre.

33) Imaturidade emocional.

34) Irritação.

35) Comportamento agressivo.

36) Comportamento opositor.

37) Comportamento disruptivo.

38) Maiores índices de transtorno de humor.

39) Déficits em habilidades sociais, incluindo-se dificuldades de entendimento de “dicas” sociais.

40) Rejeição e frustração com os pares.

41) Apesar de tenderem ao isolamento, apresentam preferência por trabalhar em grupos.

42) Falta de compreensão dos objetivos e da dinâmica do grupo.

43) Maior risco de envolvimento em atividades perigosas.

44) Preferem emoções mais intensas.

45) Quadros de estresse familiar.

46) Prejuízos nas relações sociais dentro e fora do ambiente escolar.

Indicadores comuns aos três fenômenos: Superdotação, TDAH e dupla excepcionalidade

1) Questionamento de regras.

2) Alto nível de atividade.

3) Aprendem melhor com a ajuda de materiais mais estruturados como guias de estudo,

checklists, “dicas”, planos e problemas-exemplo.

4) Preferência por responder de forma prática/ativa, por meio de desenhos, quadros, uso de computador, encenação e fala, e têm predileção por tarefas espaciais.

5) Alto interesse por conteúdos relativos aos estudos sociais e ao espaço.

6) Aversão a caligrafia.

7) "Sonham acordados".

8) Baixa tolerância à frustração.

9) Hiperfoco nas atividades de interesse.

10) Ansiedade.

11) Frequentemente interrompem ou interferem no trabalho de outros.

12) Respondem precipitadamente aos questionamentos.

13) Problemas de comportamento na escola.

14) Bagunceiros com os próprios pertences.

Indicadores específicos da dupla excepcionalidade

1) Maior esforço para manter avaliações acadêmicas positivas.

2) Mascaram suas dificuldades de aprendizagem.

3) Disfarçam a baixa autoestima.

4) Desempenho acadêmico irregular.

5) Autoestima e autoconceito oscilantes.[10]

---

[10] Embora o autoconceito e a autoestima tenham sido apontados como baixos, por muitos autores (LEROUX; LEVITT-PEARLMAN, 2000; WEBB *et al.,* 2005; FOLEY-NICPON *et al.,* 2012; GARCÍA, 2015), Ourofino (2007) argumenta que os estudantes com dupla excepcionalidade apresentam um autoconceito e autoestima muitas vezes considerado oscilante, enquanto Lee e Olenchack (2015) assinalam que eles têm uma autoestima positiva autorrelatada e bom autoconceito, o que parece variar de acordo com o atendimento de suas necessidades emocionais e acadêmicas e suas habilidades cognitivas e socioemocionais.

6) Oscilam entre momentos de atenção concentrada e difusa.

7) Têm noção de suas discrepâncias e percepção mais aguçada das características do transtorno.

8) Dificuldade de evoluir, quando as tarefas não são desafiadoras.

9) Dificuldades emocionais graves.

10) Fortes reações emocionais.

11) Maiores taxas de depressão.

12) Felicidade geral inferior.

13) Menor qualidade de vida em múltiplos domínios da vida, como em casa, no trabalho e nas áreas sociais.

Constata-se que há um mascaramento de mão dupla dos indicadores e também oscilação entre as características de um ou de outro transtorno. Observa-se, também, que a manifestação de indicadores comuns ao TDAH, na dupla excepcionalidade, é bem maior do que os indicadores comuns ao fenômeno da Superdotação, corroborando os achados de Massuda e Mani (2014) e Massuda (2016).

Neihart (2003) afirma que devemos ter cuidado, ao rejeitar a hipótese de TDAH, nos estudantes superdotados, pois eles necessitam de identificação, a fim de que sejam delineadas intervenções para enfrentar a imaturidade social e emocional.

Concordando com Moon *et al.* (2001), Antshel *et al.* (2011) e García (2015), sustentamos que as habilidades sociais desses

estudantes precisam ser investigadas, pois parecem ser os aspectos de maior fragilidade, nesse grupo.

No Subcapítulo 2.5, dissertaremos sobre esse campo teórico e suas implicações no desenvolvimento do ser humano.

Habilidades sociais

O conjunto de comportamentos sociais do repertório de um indivíduo, capazes de favorecer relacionamentos saudáveis e produtivos com as demais pessoas, é denominado, na literatura, como habilidades sociais (GRESHAM; ELLIOTT, 1990; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002; ELLIOTT; GRESHAM, 2008). Os autores conceituam habilidades sociais como classes de comportamentos específicas que um indivíduo apresenta, com o objetivo de completar determinada tarefa social.

Essa temática foi inserida nos estudos científicos da área da Psicologia, desde 1930, por pesquisadores dos EUA e da Inglaterra, e sua importância passa também a ser reconhecida por profissionais de outras áreas, como Educação, Filosofia, Antropologia etc. (MARTINS, 2019).

Entre esses comportamentos estão os de empatia, afetividade, cooperação, desenvoltura social, assertividade, responsabilidade, civilidade e autocontrole (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002).

Segundo os autores, essas habilidades, quando desenvolvidas, são comportamentos com uma alta probabilidade de maximizar reforçadores e diminuir a estimulação aversiva para com o indivíduo. As habilidades sociais descrevem e identificam componentes comportamentais, cognitivos, afetivos e fisiológicos que podem

colaborar para a competência social e avaliam se há coerência e funcionalidade no desempenho social.

Esses autores afirmam ainda que um repertório elaborado de habilidades sociais tem-se mostrado preditor importante de trajetórias acadêmicas positivas e de diversos indicadores de funcionamento adaptativo, como relações saudáveis com pares e adultos, bom desempenho acadêmico, *status* social positivo no grupo e menor frequência de problemas de comportamento, quer internalizantes, quer externalizantes.

É observada uma amplitude e falta de definição do termo "problemas de comportamento", mas, geralmente, os problemas de comportamento são classificados em hiperatividade, agressividade e comportamentos antissociais (BOLSONI-SILVA; DEL PRETTE, 2003).

Para melhor entendimento da área, definiremos os principais conceitos presentes no campo teórico das habilidades sociais.

Primeiramente, vemos como necessário diferenciar os termos "desempenho social" e "competência social", para que não sejam equivocadamente vistos como sinônimos. Na sequência, definiremos o que aqui são considerados "problemas de comportamento" e "competência acadêmica".

Para Gresham e Elliott (1990), Bandeira *et al.* (2009) e Del Prette *et al.* (2016), desempenho social é um termo que se refere à sequência de comportamentos que ocorre em determinada interação social, podendo ser caracterizado como competente ou não, e inclui tanto os comportamentos que favorecem quanto os que interferem negativamente na qualidade dos relacionamentos. Já a competência

social deve ser tomada como um atributo avaliativo do desempenho, com base em sua funcionalidade e na coerência com os pensamentos e sentimentos do indivíduo. Esta requer habilidades sociais e marca o desempenho que produz o melhor efeito, no sentido de atingir os objetivos da interação.

Os problemas de comportamento são aqueles comportamentos que interferem negativamente na aprendizagem e no desempenho das habilidades sociais. Podem ser classificados como padrões internalizantes e externalizantes. Os padrões internalizantes concernem aos problemas de comportamento caracterizados por ansiedade, depressão, isolamento social, entre outros, e os padrões externalizantes envolvem comportamento agressivo, opositor, coercitivo etc. Entende-se que, quando o estudante apresenta esses problemas de comportamento, em situações sociais, pode não ter a oportunidade de aprender a se relacionar de maneira habilidosa com outros (GRESHAM; ELLIOTT, 1990; BANDEIRA *et al.*, 2009; DEL PRETTE *et al.*, 2016).

A competência acadêmica, outro construto associado com as habilidades sociais, se refere ao funcionamento acadêmico geral da criança, de acordo com o julgamento do professor (GRESHAM; ELLIOTT, 1990; BANDEIRA *et al.*, 2009; DEL PRETTE *et al.*, 2016).

Existem também, segundo Del Prette *et al.* (2016), algumas premissas no campo dos estudos das habilidades sociais, as quais devem estar claras nos momentos de avaliação:

- Habilidades sociais são designações atinentes a desempenhos ou classes de comportamentos interpessoais.

- São aprendidas e, no caso de dificuldades, pode-se recorrer a serviços terapêuticos e educacionais conduzidos por profissionais qualificados.

- São determinadas culturalmente, levando-se em conta características sociodemográficas.

- São situacionais, ou seja, desempenhos semelhantes podem contribuir em uma situação e em outras, não.

- Um elaborado repertório de habilidades sociais pode ser considerado como condição necessária, mas não suficiente para a competência social.

Del Prette e Del Prette (2003) defendem o investimento em programas de treinamento de habilidades sociais desde a infância e pensam que estes devem acontecer como alternativa de prevenção, por meio da ação integrada entre escola e família e, também, ligada a intervenções clínicas, visando a superar as dificuldades interpessoais e os problemas a elas associados.

Ademais, Del Prette e Del Prette (2009) destacam a importância da avaliação para a condução de pesquisas e programas de intervenção, nesse campo. Segundo esses autores, a avaliação das habilidades sociais pode ser utilizada para desenvolver instrumentos e procedimentos de avaliação confiáveis; caracterizar e comparar amostras e populações, estabelecendo normas de referência psicométrica; efetuar um diagnóstico diferencial e funcional; identificar variáveis ligadas a déficits e recursos de habilidades sociais e analisar a efetividade de intervenções.

Os princípios que orientam as intervenções e o treinamento dessas habilidades estão ancorados em abordagens como a teoria da aprendizagem social, a análise do comportamento aplicada e as abordagens cognitivo-comportamentais (DEL PRETTE *et al.,* 2016).

Com respeito à circunstância de os diferentes diagnósticos serem dificultadores ou facilitadores no processo de aprendizagem das habilidades sociais, Freitas e Del Prette (2014) identificaram o TDAH, problemas de comportamento misto, autismo, problemas de comportamento externalizantes e internalizantes e dificuldades de aprendizagem como as necessidades especiais mais fortemente preditoras para déficits, nas habilidades sociais. Em contraponto, os estudantes com comportamento superdotado foram os que revelaram melhor repertório dessas habilidades, neste estudo.

Oliveira (2016) aponta a necessidade de mais investigações que avaliem habilidades sociais de estudantes com comportamento superdotado, pois muitos estudos efetuados sobre os aspectos emocionais mostram que estes podem ser emocionalmente instáveis.

Com relação aos estudantes com dupla excepcionalidade, há pesquisas que ressaltam que, devido aos comportamentos de mascarar as dificuldades acadêmicas, disfarçar a baixa autoestima, atrasos e assincronia, no desenvolvimento global, os estudantes com a dupla excepcionalidade se encontram em risco social e emocional (OUROFINO; FLEITH, 2005; NEA, 2006; OUROFINO, 2006).

Porém, há indícios de que a capacidade intelectual e o desenvolvimento de certas habilidades podem agir como fatores protetivos, em relação aos problemas socioemocionais (NEIHART, 1999; BARKLEY, 2002; WHITAKER *et al.*, 2015) e também que

a vulnerabilidade a esses problemas estaria associada a habilidades extremas e aos efeitos do *bullying*, acarretando ansiedade, depressão e ideação suicida (NEIHART, 2008).

A infância é tomada como um período propício para o ensino e a aquisição de habilidades sociais (BANDEIRA *et al.*, 2009), portanto, esse quadro tem potencial de melhora, quando identificado nessa fase. Del Prette e Del Prette (2003) advertem ainda que, quando esses problemas de comportamento persistem, na adolescência, são mais resistentes a intervenções, necessitando de programas individualizados.

Mendaglio (2005) salienta que, durante muito tempo, a maioria dos encaminhamentos de estudantes para programas de atendimento a estudantes com comportamento superdotado era provocada por preocupações relativas ao desempenho acadêmico, sendo uma proporção bem menor por dificuldades de adaptação social e/ou emocional, todavia, assevera que vem se constatando uma mudança, nesse perfil.

A ausência dessas habilidades é tida como fator de risco, podendo levar a criança a dificuldades de aprendizagem e problemas comportamentais ou emocionais (OLIVEIRA, 2016), de modo que não só as escolas, mas também as famílias devem buscar aprimorar o repertório das habilidades sociais dos estudantes, porque esse núcleo permanecerá longitudinalmente na vida do estudante e irá influenciar o seu desenvolvimento qualitativo geral. Toda criança com comportamento superdotado, TDAH ou que não apresenta indicadores de nenhum dos fenômenos deve ser vista e estudada como parte de um sistema maior, o qual deve incluir a família e a escola, sem nunca descartar seu mundo interior.

Objetivos

Objetivo geral

Identificar indicadores de Superdotação e TDAH em estudantes precoces com comportamento superdotado e em estudantes com a hipótese diagnóstica de TDAH.

Objetivos específicos

- Identificar indicadores de Superdotação, pela avaliação dos pais/responsáveis.

- Identificar indicadores de TDAH, por meio da avaliação dos pais/responsáveis.

- Avaliar o repertório de Habilidades Sociais, por meio da avaliação dos pais/responsáveis e do protocolo de autoavaliação.

- Realizar uma identificação preliminar de casos de dupla excepcionalidade.

- Investigar a percepção dos pais/responsáveis sobre os estudantes inseridos nos fenômenos investigados.

- Analisar comparativamente similitudes e diferenças nos indicadores encontrados em cada um dos grupos.

- Avaliar a relação dos dados com os indicadores da dupla excepcionalidade.

Percurso metodológico do estudo empírico

Esta pesquisa será abordada de maneira quanti-qualitativa, avaliativa e comparativa.

A pesquisa quanti-qualitativa é necessária, nesse caso, pois a escolha de uma única abordagem (quanti ou quali) seria insuficiente para compreender a realidade estudada, portanto, essas serão vistas como complementares e, juntas, nos auxiliam a vislumbrar as peculiaridades dos fenômenos investigados (SOUZA; KERBAUY, 2017). A opção pelo termo quanti- qualitativa é justificada pelo fato de que, primeiramente, os dados precisam ser quantificados, para ser, em seguida, qualificados.

É considerada uma pesquisa avaliativa, porque foram realizadas análises dos objetos de estudo, preservando-se o caráter unitário de cada sujeito e de cada fenômeno. Segundo Silva (2010, p. 40), "[...] na avaliação, compara-se uma medida com um padrão e é emitido um julgamento sobre essa comparação. Ou seja, a avaliação inclui o uso da medida, mas não se limita a ela."

As variáveis dependentes avaliadas foram: déficit de atenção, hiperatividade/impulsividade, indicadores de Superdotação, habilidades sociais e percepção dos pais/responsáveis.

As variáveis descritivas selecionadas foram gênero, idade, escolaridade, posição do estudante na família e o uso de medicamentos.

Participantes

Nesta pesquisa, estudaremos, de forma individual e coletiva, uma amostra de conveniência de doze estudantes de seis a 13 anos, a fim de investigar os fenômenos da Superdotação e do TDAH, à luz da dupla excepcionalidade. Esses serão divididos em dois grupos:

G1 - Seis estudantes precoces com comportamento superdotado, participantes do Programa de Atenção ao Aluno Precoce com Comportamento Superdotado (PAPCS) e seus respectivos pais/responsáveis.

G2 - Seis estudantes com a hipótese diagnóstica de TDAH, frequentadores do Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CAPSi[11]), e seus respectivos pais/responsáveis.

Quadro 8- Quantidade de participantes do estudo

	G1	G2
Estudantes (E)	6	6
Pais (P)	6	3
Mães (M)	6	6
Avós (A)	-	3
Total	18	18

Fonte: Elaboração própria.

[11] Os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) são instituições destinadas a acolher pacientes com transtornos mentais, estimular sua integração social e familiar e apoiá-los na busca da autonomia, oferecendo-lhes atendimento médico e psicossocial (APDM, 2015). Assim, são disponibilizados tratamentos específicos para cada sujeito, com um plano de trabalho determinado por uma equipe multidisciplinar da área da saúde. Além das consultas, são implementadas oficinas terapêuticas e culturais, rodas de conversa e orientações individuais ou em grupo, para os estudantes e suas famílias.

Os critérios iniciais de inclusão no estudo foram: o estudante ter entre 6 e 13 anos, não ter comorbidades associadas ao diagnóstico e contar com dois familiares que aceitassem participar da pesquisa.

Assim, foi providenciado o contato com os participantes do PAPCS que atendiam aos critérios de inclusão, convidando-os a participar da pesquisa.

Em seguida, fez-se o contato com o CAPSi de Marília, para o levantamento dos estudantes com a hipótese diagnóstica de TDAH.

Foram indicadas, pela coordenadora da unidade, 24 estudantes, em tratamento psicoterápico. As idades variaram de quatro a 15 anos. A partir desse levantamento, foi efetuada a triagem dos participantes que atendiam aos critérios de inclusão da pesquisa. Nesse caso, demos prioridade à participação da mãe e do pai do estudante, mas, diante da impossibilidade da participação de algum deles, avós que coabitam e são corresponsáveis na criação dos netos também foram admitidos.

Coelho e Dias (2017) ressaltam que, na atualidade, ampliou-se o número de lares em que várias gerações convivem juntas, como os avós e netos, que podem criá-los integralmente ou não, sendo diversas as situações e motivações que levam os avós a participarem ativamente na vida dos netos, assumindo assim papel de relevância. As autoras alegam que são motivos frequentes o divórcio dos pais, a gravidez na adolescência, pais que trabalham fora ou são incapazes.

De posse da definição dos possíveis participantes, foi feito um contato inicial com os mesmos, a fim de convidá-los a participar

da pesquisa, explicar a finalidade e relevância da mesma, e ressaltar a importância de sua colaboração.

As Tabelas 1 e 2 apresentam a caracterização dos sujeitos da pesquisa. Para a elaboração da Tabela 1, que traz a caracterização dos estudantes, as variáveis descritivas determinadas *a priori* foram: gênero, idade, escolaridade, posição na família e uso de medicamento.

Tabela 1- Caracterização dos estudantes

Variáveis	G1	G2
Gênero		
Feminino	1	2
Masculino	5	4
Idade		
6	-	1
7	-	3
8	2	1
9	1	-
10	-	1
11	3	-
Escolaridade		
1º	-	1
2º	-	1
3º	2	2
4º	-	1
5º	1	-
6º	2	1
7º	1	-
Posição na família		
Primogênito	4	1
Unigênito	1	3
Caçula	1	2
Uso de medicamento		
Já foi indicado, mas não chegou a ser administrado.	3	3
Está em tratamento farmacológico.	1	2
Já foi administrado, mas não faz uso.	-	1
Não.	2	-

Fonte: Elaboração própria.

Como observado na Tabela 1, a maior parte dos estudantes participantes é do gênero masculino, havendo somente uma menina, no G1, e duas, no G2.

Quanto à identificação de estudantes meninas com comportamento superdotado, Ogeda, Pedro e Chacon (2017) enfatizam que, embora não exista razão biológica e esse fenômeno possa se manifestar em ambos os gêneros, as pesquisas demonstram que o número de meninos identificados é bastante superior ao de meninas. Isso se deve muito provavelmente a variáveis sociais e culturais, as quais agem como barreiras na identificação.

No que diz respeito a esses fatores, que se configuram como barreiras na identificação de meninas, esses podem ser divididos como de ordem interna e externa. Como exemplos de barreiras de ordem externa temos a falta de disponibilidade de modelos bem-sucedidos de mulheres com comportamento superdotado, estereótipos de gênero, expectativas sobre o desempenho dos papéis femininos, conflito família/trabalho e divisão não igualitária dos afazeres domésticos. As barreiras de ordem interna são os estereótipos que, muitas vezes, são internalizados e passam a atravancar a expressão do potencial dessas meninas. Como exemplos, temos vários conjuntos de comportamentos, as chamadas Síndrome do medo do sucesso, por receio de ser considerada menos feminina; Síndrome do impostor, por dificuldade de internalizar seus próprios feitos; e a Síndrome da abelha rainha, na qual a mulher desenvolve sobrecarga psíquica, em decorrência da busca pela perfeição, em todos seus âmbitos (COLMENARES, 1997; REIS, 2008; PRADO; FLEITH; GONÇALVES, 2011; PÉREZ; FREITAS, 2012).

Quanto ao maior número de meninos também no grupo dos estudantes com hipótese diagnóstica de TDAH, está de acordo com os dados da APA (2014), para os quais há uma prevalência de 2:1; a despeito de termos encontrado na literatura considerável variação, a grande maioria das investigações relata maior quantidade de meninos (BARKLEY, 2002; ROHDE; MATTOS, 2003).

Acerca da idade, o G1 é composto por estudantes de oito a 11 anos, sendo que metade da amostra tem 11 anos. Já o G2 é composto por estudantes de seis a 10 anos, metade da amostra com sete anos.

Quanto à escolaridade, no G1, temos estudantes do terceiro ao sétimo ano, exceto no quarto, sendo que um dos estudantes foi acelerado um ano na idade/série. No G2, temos estudantes do primeiro ao sexto ano, exceto no quinto.

A literatura ressalta que, muitas vezes, os estudantes com comportamento superdotado são iniciados no processo de identificação logo na Educação Infantil, quando os indicadores de precocidade começam a ficar evidentes (PEDRO, 2016). No caso do TDAH, esses comportamentos aparecem desde a infância, principalmente os de hiperatividade, mas são mais fortemente identificados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando a atenção focada e o controle motor são imprescindíveis (ROHDE; MATTOS, 2003; APA, 2014).

No G1, quatro dos estudantes são filhos primogênitos, um deles é unigênito e um é o filho caçula. Esse fato corrobora uma das generalizações de Winner (1998), segundo a qual esses estudantes são geralmente os primogênitos ou unigênitos. Para ela, os primogênitos desfrutam de uma posição privilegiada na família, que

deixa de existir quando o irmão nasce, o que faz com que se sintam estimulados a recuperar a posição perdida.

O fato de esse grupo também ser composto por muitos filhos únicos é justificado pela autora com o pressuposto de que esse estudante, apesar de não ter perdido sua posição privilegiada, convive mais tempo com adultos, porque os filhos primogênitos e unigênitos recebem mais estímulos que os irmãos mais novos, conduzindo-os a alguma vantagem cognitiva.

No G2, três dos seis estudantes são unigênitos e três são os filhos caçulas. Dos unigênitos, duas mães estavam gestantes, no momento da coleta. Como na Superdotação, alguns pesquisadores atestam que os estudantes com TDAH também são geralmente os primogênitos ou unigênitos (PREKOP; SHWEIZER; 2005).

Portanto, nesta investigação, constata-se, nos dois grupos, a prevalência de estudantes primogênitos ou unigênitos, aspecto que está de acordo com os achados de pesquisa de Ourofino e Fleith (2005).

Quanto à variável uso de medicamento, verifica-se que, para a metade dos estudantes, já foi indicado algum tipo de medicamento para controle de comportamento, porém, este não chegou a ser administrado. Até a data da coleta de dados, um estudante, no G1, encontrava-se em tratamento farmacológico e dois estudantes, no G2, faziam uso de algum tipo de fármaco para controle de comportamento, o que aponta para um baixo número de estudantes medicados, embora essa sugestão tenha sido frequente nos dois grupos.

Segundo a literatura, o medicamento é bastante eficaz para os estudantes com TDAH (DESIDÉRIO; MIYAZAKI, 2007; FONSECA; MUSZKAT; RIZUTTI, 2012), porém, quando

versamos sobre a dupla excepcionalidade, algumas pesquisas indicam (MOON, 2002; NEIHART, 2003; OUROFINO, 2006) que isso deve ser questionado e é imperioso focalizar mais em estimular as potencialidades que remediar as características do transtorno. Cramond (1995), Baum, Olenchak e Owen (1998) e Baum e Olenchack (2002) entendem que a medicação controla os comportamentos disruptivos, mas inibe o processo criativo dos estudantes.

Quanto à Superdotação, sabe-se que as intervenções devem ser pedagógicas e não medicamentosas, havendo autores que alertam para o fato de que os medicamentos não auxiliam no desenvolvimento do potencial do estudante e, pior que isso, podem ser prejudiciais em longo prazo (BAUM; OLENCHAK; OWEN, 1998; CHAE; KIM; NOH, 2003; MASSUDA; MANI, 2015; MASSUDA, 2019).

Na Tabela 2, temos a caracterização dos pais/responsáveis. Nessa tabela, as variáveis descritivas foram gênero, grau de parentesco, idade, escolaridade e renda familiar.

Tabela 2- Caracterização dos pais/responsáveis

Variáveis	G1	G2
Gênero		
Feminino	6	8
Masculino	6	4
Parentesco		
Mãe	6	6
Pai	6	3
Avós	-	3
Idade		
20-30	-	3
30-40	6	3
40-50	4	4
50-60	2	2
Escolaridade		
Ensino Fundamental Incompleto	-	4
Ensino Médio Incompleto	-	1
Ensino Médio	4	4
Ensino Superior Incompleto	2	-
Ensino Superior	5	3
Pós-Graduação	1	-
Renda familiar		
Até R$ 1.500,00	-	2
R$ 1.500,00 a R$ 3.000,00	1	3
R$ 3.000,00 a R$ 6.000,00	4	-
R$ 6.000,00 a R$ 12.000,00	1	-
Acima de R$ 12.000,00	-	1

Fonte: Elaboração própria.

A amostra do G1 foi formada por mães e pais, enquanto a amostra do G2 foi constituída por mães, pais e também avós.

No G1, seis participantes têm entre 30 e 40 anos, ao passo que, no G2, quatro desses têm entre 40 e 50 anos.

Com respeito à escolarização, no G1, todos os participantes têm Ensino Médio ou Ensino Superior, enquanto, no G2, nove têm

o Ensino Fundamental Incompleto ou o Ensino Médio; apenas três participantes nesse grupo possuem Ensino Superior.

A renda mensal de quatro das famílias no G1 está entre R$ 3.000,00 e R$ 6.000,00, sendo que a de metade das famílias no G2, está entre R$ 1.500,00 e R$ 3.000,00.

Conforme Delou (2007), em todos os ambientes familiares é possível encontrar estudantes com comportamento superdotado, inclusive famílias com baixa renda e baixa escolaridade. Apesar de não ser empecilho para a existência desse estudante, a situação econômica pode interferir na manifestação dos indicadores (RENZULLI, 1986) e, como ressalta Winner (1998), a Superdotação pode se desenvolver em famílias de baixa renda, contanto que essas valorizem a educação.

A situação socioeconômica não é uma causa do TDAH, mas, devido ao fato de se interligar aos fatores sociais, pode gerar desajustes no ambiente, como situação de vulnerabilidade, não atendimento às necessidades, desemprego e insegurança, o que pode potencializar os indicadores (BARKLEY, 2002; ROHDE; MATTOS, 2003).

A respeito do estado civil, todos os participantes no G1 são casados formalmente e, no G2, temos dois casados formalmente, um está em uma união estável e três dessas mães são separadas. Das avós, duas são viúvas e uma é casada formalmente.

Nesta pesquisa, foi adotada uma concepção sistêmica de família, do ponto de vista do desenvolvimento. Para Dessen (1997, 2007), a necessidade de se adotar essa perspectiva começa a ser amplamente difundida em meados de 1980 e implica considerar que

o sistema familiar é composto por vários subsistemas e as relações desenvolvidas entre eles são únicas.

Os valores, crenças, estilos e práticas parentais influenciam a dinâmica familiar e na distribuição de recursos, como tempo, atenção, dinheiro e oportunidades.

Nessa perspectiva, esses subsistemas são interdependentes e, para compreendê-los, vale ter em vista todos os subsistemas, porque as transições no desenvolvimento de qualquer membro da família constituem desafio para o sistema inteiro. Por certo, a família não pode ser vista como um sistema de díades separadas, nem seu processo de desenvolvimento ser concebido como a aquisição de padrões sociais do ambiente externo. Isso requer dar foco a como o sistema familiar acomoda a criança e como afeta e altera o sistema como um todo (DESSEN, 1997).

Essa mesma autora assinala que foi somente nos anos 1980 que os pesquisadores começaram a incluir, nas pesquisas, outros subsistemas, além da díade mãe-criança, expandindo o conhecimento nesse sentido, todavia, ainda há prevalência de estudos sobre as interações mãe- criança, pai-criança e criança-irmão como subsistemas separados (DESSEN, 1997, 2007).

Concordamos com Delou (2007, p. 131), quando assevera:

> Embora a hereditariedade seja um importante fator para a constituição biológica e psicológica do ser humano, é na família, aqui entendida como o conjunto de sujeitos que vivem e convivem com a criança no dia-a-dia, provendo-lhes as necessidades básicas de manutenção e sobrevivência, servindo-lhe de modelo de imitação e inspiração, que acontecerão as primeiras relações sociais. É na família que se inicia a construção

> da nova personalidade, calcada em parâmetros éticos-morais subjetivos, base das subjetividades que as crianças mostrarão quando passarem a atores sociais.

Nesta pesquisa, concebemos a criança como parte de um sistema familiar, para além das díades supracitadas, e damos luz ao fato de que outros atores, na maioria das vezes, também participam efetivamente da vida dessas crianças.

A adoção de mais de um informante do mesmo contexto também é justificada, porque consideramos que cada sujeito avalia o estudante de uma perspectiva diferente, conforme o conjunto de informações e concepções de cada um, o que possibilita a triangulação dos dados (HOSDA; ROMANOWSKI, 2012). Assim, ao utilizar diferentes avaliadores, indicadores e procedimentos, podemos caracterizar essa como uma avaliação multimodal (BANDEIRA *et al.*, 2009; DEL PRETTE *et al.*, 2016).

Aspectos éticos

Todos os aspectos éticos foram respeitados. A submissão do projeto desta investigação ao Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria de Saúde de Marília (COMAP) foi realizada, bem como ao Comitê de Ética em Pesquisa da FFC/UNESP, obtendo-se o parecer favorável liberado em 18/04/2018, sob o número 2.611.286. A assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Assentimento, para os estudantes, foi devidamente coletada, de acordo com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do CONEP (BRASIL, 2013b).

Materiais

Instrumentos

Nesta investigação, foram empregados instrumentos quantitativos e qualitativos. O uso de instrumentos já validados tende a aumentar a credibilidade de um estudo, mas, muitas vezes, o instrumento adequado ao objetivo ou às múltiplas questões do estudo não existe, o que leva o autor a elaborar o próprio instrumento.

Tanto o roteiro de entrevista quanto o questionário passaram por processos de avaliação por juízes. Como critério, foi usada a análise de concordância com as questões (Concordo, Discordo), de modo que, para as vistas como inadequadas, por uma das juízas, foram pedidas sugestões de reformulação e, assim, reestruturadas, para, enfim, serem validadas novamente, atingindo-se uma concordância de 100%. Essas juízas, duas Doutoras e uma Mestre em Educação e Especialista em TDAH, avaliaram os instrumentos quanto aos aspectos técnicos e de conteúdo.

Instrumento para avaliação sociodemográfica e socioemocional

O instrumento usado para avaliação sociodemográfica e socioemocional foi um questionário de questões fechadas, a partir do qual o respondente escolhe a opção que melhor representa sua situação ou seu ponto de vista; este foi alicerçado no arcabouço teórico da pesquisa. É dividido em duas partes: a primeira, a qual pretende coletar dados do perfil sociodemográfico das famílias, e a

segunda, que investiga indicadores socioemocionais dos fenômenos estudados (APÊNDICE A).

Segundo Elliott (2012, p. 27),

> [...] questionários podem ser definidos como uma técnica de investigação que inclui um número mais ou menos elevado de questões que, apresentadas às pessoas, objetivam, dentre outros aspectos, o conhecimento de fatos, comportamentos, opiniões, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, expectativas, motivações, preferências e situações vivenciadas.

Dentre as vantagens do uso do questionário, nesta pesquisa, estão uma reunião de larga variedade de dados em um único instrumento e a possibilidade de realizar diversas análises que enriqueceram o estudo e ampliaram a interpretação dos resultados.

O questionário foi construído em duas etapas:

1- A primeira versão, elaborada pela pesquisadora.

2- A versão final, que considerou a opinião das juízas. Esse instrumento foi respondido pelos pais/responsáveis.

Instrumento para identificação do comportamento superdotado

Para identificação do comportamento superdotado, foi empregado o *Checklist* de Características Associadas à Superdotação - CCAS (ANEXO B), uma versão traduzida e adaptada transculturalmente da *Stand up for your gifted child* (SMUTNY, 2001), por Barbosa *et al.* (2008). Esse instrumento descreve características comportamentais de crianças e adolescentes com

comportamento superdotado e deve ser coletado junto aos pais e/ou responsáveis.

É composto por 42 afirmações de características de estudantes com comportamento superdotado, com respostas dicotômicas e duas alternativas: Sim e Não. Dez questões correspondem ao domínio capacidade intelectual, vinte e quatro ao domínio criatividade, e oito ao domínio emocional. A pontuação total da escala pode variar de zero a 42 pontos.

Instrumento de identificação de indicadores de TDAH

Para identificação dos indicadores de TDAH, foi utilizado o Questionário de Swanson, Nolan e Pelham-IV (MTA-SNAP IV) Crianças e adolescentes (ANEXO A).

Para Rohde e Mattos (2003), o uso de escalas para identificação de indicadores permite a homogeneização das informações, a quantificação de indicadores, estabelecimento de perfis estereotipados, economia financeira e de tempo, e é de fácil manejo, podendo a princípio identificar estudantes "prováveis positivos", o que facilita a avaliação diagnóstica feita por um especialista, mediante cuidadosa avaliação da história clínica. Estes não podem ser considerados instrumentos de diagnóstico, por sofrerem de baixa especificidade e sensibilidade, mas são úteis para as pesquisas de porcentagem da sintomatologia e no rastreio diagnóstico dos indicadores do transtorno, tratando-se, portanto, de um instrumento de *screening.*

Esse instrumento foi construído com base nos indicadores que constam no Manual de Diagnóstico e Estatística - IV Edição

(DSM-IV) da APA, tendo sido antecedido pelas versões SNAP-III e SNAP-IIIR, esses dois últimos formulados a partir da terceira versão do DSM e sua revisão, respectivamente. No estudo de validação, efetivado nos Estados Unidos, o MTA-SNAP IV teve suas propriedades psicométricas consideradas sólidas (MATTOS *et al.,* 2006).

O SNAP-IV teve sua tradução e adaptação transcultural validadas pelo Grupo de Estudos do Déficit de Atenção (GEDA) da Universidade Federal do Rio de Janeiro e pelo Serviço de Pesquisa e Psiquiatria da Infância e Adolescência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (MATTOS *et al.*, 2006), primeiro passo para que a validação ocorra.

É composto por 18 questões, as quais indicam comportamentos que devem ser assinalados numa escala de frequência de quatro pontos: Nem um pouco, Só um pouco, Bastante e Demais. As nove primeiras se baseiam em indicadores de desatenção e as nove seguintes avaliam hiperatividade/ impulsividade. É tido como o principal instrumento para avaliação preliminar do TDAH e um dos critérios mais aceitos pela comunidade científica (MATTOS *et al.*, 2006).

Esse instrumento foi respondido pelos pais/responsáveis.

Instrumento para avaliação das habilidades sociais

Para proceder à avaliação das habilidades sociais do estudantes, usamos o Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS). Esse instrumento foi produzido originalmente nos EUA (GRESHAM; ELLIOTT, 1990), traduzido e adaptado

transculturalmente por Del Prette e Del Prette (2003) e novamente adaptado, para, enfim, ser validado nacionalmente por Bandeira *et al.* (2009).

Os componentes do SSRS incluem três formulários de avaliação (versões para pais, para professores e para a criança) que podem ser usados de modo combinado ou separadamente, para avaliação de crianças de seis a 13 anos (BANDEIRA *et al.*, 2009; DEL PRETTE *et al.*, 2016). Para esta investigação, adotamos os formulários para pais e o formulário de autoavaliação.

Quanto às propriedades psicométricas, a validação e a adaptação para o contexto brasileiro demonstraram que o SSRS-BR tem uma satisfatória consistência interna, aferida pelo alfa de *Cronbach*, nas escalas de habilidades sociais (criança $\alpha = 0,73$; pais $\alpha = 0,84$) e de comportamentos problemáticos (pais $\alpha = 0,85$) (DEL PRETTE *et al.*, 2016).

O alfa é uma forma de estimar a confiabilidade interna de um questionário; mede a correlação entre as respostas, por meio da análise de um perfil, e é calculado a partir da variância dos itens individuais e da variância da soma dos itens de cada avaliador (HORA; MONTEIRO; ARICA, 2010).

Além disso, o estudo de validação mostrou correlações positivas e significativas no teste-reteste, evidenciando estabilidade temporal (DEL PRETTE *et al.*, 2016).

O instrumento é composto por escalas padronizadas, com referência normativa, tendo obtido parecer favorável do Conselho Federal de Psicologia, em 2014; foi aplicado e corrigido por uma psicóloga, por ser de uso restrito.

Os resultados foram liberados sem prejuízos aos participantes, com base no Art. 13 da Lei nº 4.119/62, que regulamenta a profissão do psicólogo, a qual determina, em seu Parágrafo 2º: "É da competência do Psicólogo a colaboração em assuntos psicológicos ligados a outras ciências" (BRASIL, 1962, n.p) – e no Código de Ética Profissional do Psicólogo, que versa, em seu Art. 9º: "É dever do psicólogo respeitar o sigilo profissional a fim de proteger, por meio da confidencialidade, a intimidade das pessoas, grupos ou organizações, a que tenha acesso no exercício profissional." No Art. 10, explicita: "Nas situações em que se configure conflito entre as exigências decorrentes do disposto no Art. 9º e as afirmações dos princípios fundamentais deste Código, excetuando-se os casos previstos em lei, o psicólogo poderá decidir pela quebra de sigilo, baseando sua decisão na busca do menor prejuízo." (CFP, 2005, p. 20).

Para Gresham e Elliott (1990), autores do instrumento original, muitos aspectos diferem esse instrumento das demais escalas que avaliam comportamento infantil, entre os quais o fato de enfatizar comportamentos positivos ou prossociais.

Del Prette *et al.* (2016) afirmam que o uso do SSRS auxilia os profissionais a identificar e classificar crianças com déficits em habilidades sociais e problemas de comportamento e a desenvolver intervenções apropriadas. Além disso, ressaltam que suas informações são confiáveis para categorizar dificuldades de comportamento, em termos de déficits de desempenho ou de aquisição em habilidades sociais, e identificar os recursos comportamentais, nessa área. São caracterizados como déficits de aquisição, quando o indivíduo tem desconhecimento sobre como

desempenhar uma dada habilidade social em determinada tarefa, e déficit de desempenho, quando a pessoa apresenta falha no mesmo, ainda que saiba desempenhá-lo.

A avaliação também é usada para selecionar comportamentos que deveriam ser alvo de intervenções clínicas e/ou psicoeducativas, nortear a seleção de estratégias gerais de intervenção e viabilizar uma avaliação de seguimento de habilidades sociais em situações e ambientes específicos. Tal instrumento é muito empregado para crianças com risco de desenvolver dificuldades interpessoais, as quais possam vir a dificultar o processo de socialização e aprendizagem (GRESHAM; ELLIOTT, 1990; DEL PRETTE *et al.*, 2016).

A versão para pais contém 37 itens e avalia as habilidades sociais de "responsabilidade", "autocontrole", "afetividade/cooperação", "desenvoltura social" e "civilidade". Examina ainda os "comportamentos problemáticos", que competem ou interferem na aprendizagem e no desempenho dessas habilidades sociais. Os comportamentos problemáticos são classificados como padrões externalizantes e/ou como padrões internalizantes. Trata-se do único instrumento disponível nacionalmente que integra esses indicadores.

A versão para crianças contém 20 questões e mensura as habilidades sociais de "empatia/afetividade", "responsabilidade", "autocontrole/civilidade" e "assertividade".

Tanto a versão para pais quanto a versão para crianças são compostas por uma escala ordinal de frequência; deve ser assinalado um dos três pontos: Nunca, Algumas Vezes ou Muito Frequente.

Para definir e clarificar os aspectos que serão mensurados pelas escalas, descreveremos brevemente, a seguir, os comportamentos que aparecem nos diferentes fatores que as compõem, definição que está de acordo com Del Prette e Del Prette (2002) e Del Prette *et al*. (2016).

Na subescala "Habilidades Sociais", os construtos mensurados são:

A "empatia", que é determinada pelos comportamentos capazes de demonstrar interesse e respeito pelos sentimentos e pontos de vista de outros, como observar, prestar atenção, mostrar respeito às diferenças, oferecer ajuda e compartilhar.

Alguns exemplos encontrados no instrumento de autoavaliação, para caracterizar "empatia", são: "Eu tento entender como meus amigos se sentem, quando estão zangados, aborrecidos ou tristes" e "Eu demonstro que gosto de elogios e cumprimentos de amigos".

A "afetividade" é mensurada pelos comportamentos de expressão de sentimentos positivos, por exemplo: "Eu demonstro ou digo aos amigos que gosto deles" (autoavaliação); e "Faz elogios para amigos e outras crianças na família" (avaliação por pais/ responsáveis).

O fator "responsabilidade" se refere aos comportamentos atinentes a compromisso com tarefas e regras preestabelecidas para atividades, como, por exemplo, na autoavaliação: "Faço minhas tarefas de casa no tempo estabelecido" e "Eu sigo as instruções do professor".

O "autocontrole" é avaliado por meio dos comportamentos emitidos em situações conflituosas e que requerem restringir os próprios comportamentos, como reconhecer e nomear suas emoções e de outros, controlar a ansiedade, acalmar-se, controlar o humor, tolerar frustrações, mostrar espírito esportivo etc. No instrumento, temos: "Controla sua irritação, quando discute com os outros" (avaliação por pais/responsáveis), "Eu ignoro os colegas de classe que ficam fazendo palhaçada" (autoavaliação).

A "civilidade" concerne aos comportamentos minimamente adequados às normas de convívio social, como cumprimentar pessoas, aguardar a vez para falar, fazer e aceitar elogios, seguir regras e instruções, despedir-se e usar locuções, como "por favor", "obrigado", "com licença". No tocante ao instrumento, temos como exemplo: "Pede permissão para usar coisas de outras pessoas da família" (avaliação por pais/responsáveis) e "Eu evito fazer coisas com outras pessoas que podem me trazer problemas com os adultos" (autoavaliação).

Como "cooperação", são referidos os comportamentos que contribuem para o fluir de uma atividade e/ou atendem a necessidades de outros, como, por exemplo, na avaliação por pais/responsáveis: "Coopera com membros da família sem ser solicitado" e "Usa apropriadamente o tempo enquanto espera sua ajuda para tarefa escolar ou outra tarefa".

Comportamentos de "assertividade" são as atitudes que envolvem risco de reação indesejável do outro, como expressar sentimentos negativos, falar sobre suas qualidades ou defeitos e negociar interesses, lidar com críticas e gozações, fazer e recusar pedidos e resistir à pressão de colegas, por exemplo, na autoavaliação:

“Eu digo para os outros quando estou chateado com eles” e “Eu peço aos meus amigos para me ajudarem com os meus problemas”.

A “desenvoltura social” é mensurada pelos comportamentos que expressam traquejo nas relações interpessoais, como, por exemplo, no instrumento para avaliação por pais/responsáveis: “Inicia uma conversação, em vez de ficar esperando que outros o façam’’ e “Junta-se a grupo de atividade sem ser mandado”.

A subescala “Problemas de Comportamento (PC)” é dividida em dois fatores: PC internalizantes e PC externalizantes.

Os “PC externalizantes” são aqueles que envolvem agressão física ou verbal e baixo controle de humor. Por exemplo, na avaliação por pais/responsáveis, há os itens: “Perturba as atividades em andamento” e “Discute com os outros”. Já os “PC internalizantes” são os comportamentos indicativos de ansiedade, tristeza, solidão e baixa autoestima, como “Parece solitário” e “Mostra-se triste ou deprimido”.

A necessidade de avaliação dos fatores está associada ao auxílio no planejamento das intervenções, no qual se têm os déficits enquanto aspectos a superar, e os recursos, como ponto de apoio no processo (BANDEIRA *et al.*, 2009; DEL PRETTE *et al.*, 2016).

Instrumento utilizado para entrevista

Para realização da entrevista com os pais/responsáveis, foi elaborado um roteiro semiestruturado (APÊNDICE B), construído em três versões:

1) A primeira versão, formulada pela pesquisadora, com base em Manzini (2003) e nos referenciais sobre os fenômenos investigados.

2) A segunda versão, que considerou as opiniões das juízas.

3) A terceira e última versão, realizada durante a disciplina "Coleta de dados por meio de entrevistas e diálogos". Ministrada na FFC/UNESP de Marília pelo Prof. Dr. Eduardo José Manzini.

Na disciplina, foi feita uma análise coletiva do roteiro, o qual se mostrou adequado, sendo consenso essa opinião em uma turma de 17 estudantes de pós-graduação *stricto sensu.* As questões foram avaliadas uma a uma, e discutidos aspectos como clareza, forma gramatical, relevância, tamanho, ambiguidades, ordenação, vieses manipulativos, entre outros. Estas foram ordenadas, de modo que as respostas tivessem um encaminhamento minimamente lógico e as questões mais delicadas fossem deixadas para o final, como sugerido por Manzini (2003).

A entrevista foi usada para dar qualidade a aspectos avaliados nos outros instrumentos e também para investigar a percepção dos pais/responsáveis em relação aos estudantes, pois estes possuem informações que não podem ser acessadas por meio de instrumentos quantitativos.

> [...] a entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem. (MANZINI, 2004, p. 09).

Assim, é necessário que atentemos para o caráter de interação que permeia a entrevista, porque há uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.

Minayo (1996) assevera que o respondente deixa de ser um indivíduo passivo, tomado como mero informante, e passa a pertencer ao mundo real, dos conflitos, das relações e das interações. Manzini (2004) divide com Minayo a visão de que o objeto das Ciências Humanas é um sujeito interativo, motivado e intencional, e não alguém que simplesmente fornece informações, alertando que a investigação sobre esse sujeito não pode ignorar essas características gerais, já que a interação social e a intersubjetividade são inevitáveis, quando ocorre o ato de conversar.

Bourdieu (1999) assinala que há certa desigualdade, que hierarquiza as posições de entrevistador e entrevistado, e permeia o caráter da entrevista em pesquisas. Desse modo, propõe algumas estratégias para minimizar a interferência, nesse aspecto. Como primordial, é destacada a importância de o entrevistador "falar a mesma língua" do entrevistado, a fim de evitar constrangimentos e ensejar o estabelecimento de um clima amistoso.

A partir da visão dos autores citados, fica evidente que a interação humana permeia toda e qualquer entrevista, desvela as expectativas, os sentimentos, as preocupações dos atores envolvidos, ou seja, o entrevistador e o entrevistado. Dessa maneira, o entrevistador precisa garantir o máximo de credibilidade, firmando uma relação de confiança, para que o entrevistado coopere com o processo e lhe traga informações importantes.

Equipamentos

Como equipamentos, foram usados um gravador de voz digital, para captação do som, e um *notebook*, para anotações sobre comportamentos e posturas dos respondentes, nos momentos de coleta de instrumentos autoaplicáveis e também para registro de observações sobre expressões não verbais.

Procedimentos

Procedimentos de coleta dos dados

Os dados foram coletados nos meses de junho e julho de 2018, no G1, e nos meses de dezembro de 2018 e janeiro de 2019, no G2, no Laboratório de Educação Especial da FFC/UNESP, campus de Marília. A pesquisa foi desenvolvida em dois momentos:

1. Realização de um procedimento-piloto em cada grupo, com a finalidade de adequação sociocultural, de linguagem, de postura e dos próprios instrumentos. Os participantes dos estudos-piloto não foram contabilizados como sujeitos do estudo.

Após os estudos-piloto, foram feitas as adequações que julgamos necessárias nos instrumentos não padronizados. Nesse momento, foi excluído um questionamento da entrevista ("Você pode me contar alguma história marcante sobre seu filho/neto?") por julgar que esse elemento seria naturalmente respondido em outros momentos na entrevista; e também um questionamento foi transformado em questão fechada, com vistas a alcançar maior

objetividade ("Já foi indicado para seu filho/neto algum medicamento para controle de comportamento?").

No G2, optamos por realizar primeiro a autoavaliação, a fim de diminuir os aspectos ligados à ansiedade dos estudantes.

2. Aplicação dos instrumentos junto aos participantes.

Primeiramente, foi solicitado que os pais/responsáveis respondessem aos instrumentos autoaplicáveis, sem especificar de que fenômeno se tratava cada um deles.

A pesquisadora esteve presente no ambiente de aplicação, de maneira discreta, durante esse tempo, para sanar possíveis dúvidas. Caso fosse detectada alguma dificuldade, era dada assistência individual, na qual era lido cada item e indicado onde e como o respondente deveria anotar sua resposta.

Em um segundo momento, a pesquisadora retirava um deles da sala, para proceder à coleta dos dados, com a entrevista, enquanto uma psicóloga auxiliar da pesquisa aplicava o instrumento psicométrico. Após isso, o processo foi realizado inversamente.

A autoavaliação do estudante foi feita depois da avaliação dos pais/responsáveis no G1 e antes no G2.

Procedimentos de análise dos dados

Foram empregados procedimentos quantitativos e qualitativos para a análise.

Os dados do questionário foram apresentados em tabelas e dialogados com base na literatura e nos resultados dos outros instrumentos.

O escore geral obtido por meio do CCAS foi computado e discutido, em função de seus domínios: capacidade intelectual, criatividade e domínio emocional. Quanto maior o escore, mais presentes estão os comportamentos superdotados no estudante (BARBOSA *et al.,* 2008). O resultado é a soma de todos os itens, atribuindo-se um ponto a cada resposta afirmativa e zero pontos a cada resposta negativa.

A nota de corte do instrumento, para este estudo, foi determinada no estudo-piloto do G1 (69,04%), posto que, na literatura, é encontrada variação de 50 a 70%.

Nesse instrumento, foi considerado o escore total dos estudantes, mas nãodesprezamos o fato de que algum domínio pode apresentar menor número de indicadores que outro e fazer com que o estudante não atinja o critério estabelecido.

Com relação ao instrumento de identificação de indicadores de TDAH (MTA-SNAP IV), seguiremos o proposto por Mattos *et al.* (2006) e pela APA (2014): a utilização do ponto de corte de seis indicadores de desatenção e/ou seis de hiperatividade-impulsividade, assinalados com bastante ou demais.

Os dados do SSRS foram analisados pela psicóloga, na companhia da pesquisadora, com amparo na amostra normativa do instrumento. Assim, foi possível descrever, avaliar, comparar e correlacionar o repertório de habilidades sociais em cada um dos fenômenos. A análise estatística dos resultados dos grupos foi realizada com auxílio do programa Excel.

Os itens constantes no instrumento não serão divulgados em sua totalidade, conforme as normas da Declaração do *International*

Test Commission (ITC), no uso de testes e outros instrumentos de avaliação para fins de investigação científica (WECHSLER *et al.,* 2014) e no próprio manual (DEL PRETTE *et al.,* 2016).

A escala de avaliação de habilidades sociais por pais/responsáveis possui cinco fatores, e a escala de autoavaliação, quatro. Cada fator contém de quatro a seis itens a serem respondidos.

As classificações do instrumento, a partir dos percentis calculados para a escala de habilidades sociais, são:

- 1-25: repertório abaixo da média inferior, com indicativo de necessidade de intervenção;
- 26-35: repertório médio inferior, com resultados abaixo da média e indicativo de necessidade de intervenção;
- 36-65: bom repertório, com resultados dentro da média;
- 66-75: repertório elaborado, com resultados acima da média; e
- 76-100: repertório altamente elaborado, com resultados acima da média.

Na escala de avaliação de problemas de comportamento por pais/responsáveis, são dois os fatores de avaliação, um com dez itens e outro com cinco.

As classificações em função dos percentis para a escala de problemas de comportamento são:

- 1-25: repertório muito baixo, com resultados abaixo da média;
- 26-35: repertório baixo, com resultados abaixo da média;

- 36-65: repertório mediano, com resultados dentro da média e indicativo de atenção preventiva;
- 66-75: repertório médio, com resultados acima da média e indicativo de necessidade de intervenção; e
- 76-100: repertório acima da média superior e indicativo de necessidade de intervenção.

Vale ressaltar que a transformação dos dados em percentis é guiada por parâmetros diferenciados para meninos e meninas, sendo atribuídos zero pontos para a resposta "Nunca", um ponto para "Algumas vezes" e dois pontos para a resposta "Muito frequente", a fim de, posteriormente, calcular os escores de acordo com o manual e a amostra normativa do instrumento.

Quanto à entrevista, a transcrição das falas foi feita adequando-as às normas ortográficas e, para a montagem do *corpus* de análise, foram utilizadas as normas elencadas por Marcuschi (1986).

Quadro 9- Resumo explicativo das normas de Marcuschi

CATEGORIA	SINAIS
Falas simultâneas	[[
Sobreposição de vozes	[
Sobreposição localizada	[ ]
Pausas e silêncios	(+) pausas de até 1.5 segundos (2,0) pausas com mais de 1.5 segundos, indica-se o tempo.
Truncamentos bruscos	/
Ênfase ou acento forte	CAIXA ALTA
Alongamento de vogal	:::
Comentário do analista	(( ))
Silabação	- - - - -
Sinais de entonação	" subida rápida ' subida leve , descida leve ou simples
Repetições	E e e; ca ca cada
Pausa preenchida, hesitação	Eh, ah, oh, ih, ahã
Indicação de transição parcial ou de eliminação	... ou /.../

Fonte: Marcuschi (1986).

Além das normas de Marcuschi (1986), elencadas no Quadro 9, e das normas ortográficas, foi necessário acrescentar o parênteses simples, para indicar uma fala dentro da própria fala do entrevistado e também o texto sublinhado, dando destaque dentro do excerto.

A transcrição das falas foi iniciada no dia seguinte ao da entrevista e retomada uma semana depois de sua finalização, para uma segunda leitura, juntamente com a escuta do áudio e correção do que julgamos necessário. Esse processo deixa a transcrição mais fidedigna e é denominado, na literatura científica, por concordância intrajuízes (DUARTE, 2004).

A análise de conteúdo das entrevistas foi efetuada separadamente, nos dois grupos, levando-se em conta os pressupostos de Bardin (2016). Essa autora torna possível uma técnica de análise, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos. Desse modo, foi permitido ingresso da pesquisadora em questões mais subjetivas presentes nos participantes e inferências, de acordo com os resultados dos instrumentos quantitativos.

Na primeira etapa, distinguida pela autora como pré-análise, foi realizada a "leitura flutuante" (BARDIN, 2016, p. 126) das transcrições das entrevistas e, assim, foi constituído o *corpus* a ser submetido à análise. Para sua construção, foram respeitadas as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. Assim, buscamos, com várias leituras das transcrições, os elementos necessários para complementar os dados obtidos nos instrumentos quantitativos e responder aos questionamentos da pesquisa.

Na segunda etapa, chamada pela autora de "exploração do material", foram feitas novas leituras e identificados os temas

levantados, com base no roteiro da entrevista e na literatura pré-existente.

Foram recortados, como unidade de análise, alguns dos temas previstos no roteiro, mas também os que não haviam sido, porém, surgiram na fala dos entrevistados. Seguindo os pressupostos da autora, essas unidades de análise são agrupadas por critério semântico, ou seja, categorias temáticas, e não em nível linguístico (como palavras ou frases). A autora critica os critérios rigorosos e objetivos de análise, mas argumenta que, em muitos casos, essa correspondência acaba existindo, como "palavra-tema" e "frase e unidade significante" (BARDIN, 2016, p. 134).

A categorização tem como objetivo fornecer uma "[...] representação simplificada dos dados brutos." (BARDIN, 2016, p. 149). A autora ressalta que essa categorização pode ser realizada de duas maneiras diferentes: uma, na qual essas categorias existem previamente e repartem os elementos, à medida que vão sendo levantados, o chamado "procedimento por caixas", e outra, na qual o sistema de categorias é feito *a posteriori* e é resultante da classificação progressiva dos elementos. É denominado "procedimento por acervo".

Na análise empreendida nesta pesquisa, foi usada uma combinação dos dois processos supracitados, posto que, como já frisado, as unidades de análise foram formadas a partir de alguns dos temas previstos no roteiro, contudo, sem ignorar os que não estavam previstos e surgiram na fala dos entrevistados.

Aqui, utilizaremos também a verificação da presença ou ausência de determinadas categorias em cada grupo.

Para a determinação das categorias, foram consideradas a exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade, respeitando-se os pressupostos de Bardin (2016).

Embora tenhamos objetivado contemplar todos os entrevistados em pelo menos um excerto, o número de categorias e o número de excertos por participante acabam refletindo aspectos como número de indicadores presente no estudante, vocabulário, fluência verbal, predisposição para compartilhar as informações e tempo de duração da entrevista.

Vale ressaltar que, ao adotar a técnica da análise de conteúdo, muitas vezes não se tem relação do dado levantado e analisado com o questionamento que incita a fala do entrevistado.

Procedemos, assim, à terceira etapa, de tratamento e interpretação dos resultados obtidos. Os quadros de análise foram montados separadamente, nos dois grupos (Quadros 11 e 12).

Pelas análises efetuadas em cada instrumento, foram traçadas interpretações e inferências baseadas nas pesquisas anteriores na área, com vistas à realização da triangulação dos resultados.

No capítulo seguinte, são apresentados e discutidos os resultados obtidos com os procedimentos descritos anteriormente.

Procederemos, então, à avaliação dos dois grupos. Além da avaliação dos grupos, foram promovidas avaliações individuais dos estudantes, quanto à desatenção, hiperatividade/impulsividade, indicadores de Superdotação e habilidades sociais (APÊNDICE C e APÊNDICE D).

Para melhor compreensão e preservação de sua identidade, nessas avaliações, os estudantes foram identificados por nomes fictícios. Estes estão expostos no Quadro 10.

Quadro 10 - Nomes fictícios dos estudantes nas avaliações individuais

	G1	**G2**
E1	Augusto	Adriano
E2	Emanuel	Marcus
E3	Mateus	Vinícius
E4	Douglas	José
E5	Miguel	Alice
E6	Eva	Elisa

Fonte: Elaboração própria.

Estudo intragrupo - O Grupo 1

No estudo intragrupo, primeiramente será focalizada a avaliação dos indicadores de Superdotação, seguida pela avaliação dos indicadores de TDAH, da avaliação das habilidades sociais e problemas de comportamento, e, por último a percepção dos pais/responsáveis dos estudantes do G1.

Avaliação dos indicadores de Superdotação

Os resultados da avaliação dos indicadores de Superdotação no G1 estão expostos na Tabela 3.

Tabela 3- Número e porcentagem de indicadores de Superdotação assinalados pelos pais/responsáveis no G1

Participante	Número de características	Porcentagem (%)
M1	38	90,47
P1	27	64,28
M2	31	73,80
P2	29	69,04
M3	35	83,33
P3	38	90,47
M4	33	78,57
P4	34	80,95
M5	27	64,28
P5	35	83,33
M6	37	88,09
P6	34	80,95

Fonte: Elaboração própria.

No CCAS, foi notado que os pais dos estudantes E2, E3, E4 e E6 relataram, como representativos de Superdotação, um conjunto

de características acima do estabelecido neste estudo. Nos estudantes E1 e E5, somente um dos responsáveis identificou um conjunto de características que, aqui, definiria Superdotação, mas, quando retiradas as médias das pontuações obtidas por cada estudante, esses acabam atendendo ao critério do valor mínimo, que é de 69,04%.

A maioria dos respondentes avaliou o estudante com o tipo misto de Superdotação, exceto M2, que avalia E2 com o tipo acadêmico e P6, que avalia E6 com o tipo produtivo- criativo.

Portanto, no CCAS, foi constatado que, no grupo dos estudantes precoces com comportamento superdotado, todos os estudantes atingiram o critério estabelecido pelo instrumento.

Dois estudos, em âmbito nacional, os quais empregaram esse mesmo instrumento foram o de Mendonça (2015) e Soares (2019).

O estudo de Mendonça (2015) identificou que, dos onze estudantes com a hipótese de comportamento superdotado avaliados, sete obtiveram escores acima do estabelecido como nota de corte pela autora, que foi de 70%. A pesquisadora utilizou apenas um dos pais/responsáveis como informante, complementando a avaliação com as informações fornecidas pelos pares e professores.

Já Soares (2019), com vistas à avaliação de estudantes de uma turma de ensino regular, verificou que dois, de dezessete estudantes, cumpriam a nota de corte fixada pela autora, que foi de 50%.

Avaliação dos indicadores de TDAH

O resultado das avaliações dos indicadores de TDAH no G1 está exposto na Tabela 4.

Tabela 4- Número de indicadores de TDAH identificados pelos pais/responsáveis no G1

Participante	Número de indicadores de desatenção assinalados com "bastante" ou "demais"	Número de indicadores de hiperatividade/impulsividade assinalados com "bastante" ou "demais"
M1	0	0
P1	3	3
M2	5	8
P2	5	6
M3	4	2
P3	3	0
M4	0	0
P4	1	0
M5	3	4
P5	6	7
M6	4	5
P6	8	7

Fonte: Elaboração própria.

Como observado na Tabela 4, que contabiliza os dados coletados por meio do SNAP- IV, um dos estudantes do G1 (E2) exibe um indicativo considerável de TDAH de apresentação hiperativa/impulsiva. Os estudantes E5 e E6 foram avaliados como hiperativos do tipo misto, por somente um dos respondentes.

Quando consideradas as duas avaliações, E5 não cumpre os critérios do instrumento para avaliação inicial do transtorno e E6 atinge o critério para a apresentação combinada do TDAH.

Na avaliação de indicadores de TDAH, constatou-se que os pais tenderam a avaliar mais negativamente os estudantes do que as

mães, no que tange aos indicadores de desatenção, com a média das mães de 2,7 e a média dos pais, de 4,3.

Por conseguinte, no grupo de estudantes precoces com comportamento superdotado, E2 e E6 atingem os critérios necessários à avaliação inicial de TDAH, ou seja, uma proporção de 3:1.

Na literatura, foi encontrada considerável variação na identificação do TDAH em estudantes com comportamento superdotado: de 3,1% (JAROSEWICH; STOCKING, 2002) a 66,7% (CORDEIRO *et al.*, 2011) dos estudantes com comportamento superdotado avaliados exibiram indicadores suficientes para o diagnóstico inicial do transtorno. Essa variação nos resultados se deve ao fato de não haver um critério único em todas essas investigações, sendo que foram adotadas diferentes amostras e informantes.

Entre os estudos, temos o de Chae, Kim e Noh (2003), para quem essa incidência foi de 9,4%; Ourofino e Fleith (2005), que identificaram 12%, e Niusha, Ganji e Sotodeh (2012), que revelaram que 8% dos estudantes com comportamento superdotado apresentava indicadores de TDAH. Com efeito, esses últimos autores alertam para o fato de que o diagnóstico precoce desses indicadores é imprescindível, pois podem afetar o rendimento desses estudantes em todos os âmbitos.

Cramond (1994) indica que 26% dos estudantes altamente criativos pesquisados atendiam aos critérios iniciais de avaliação do TDAH.

A pesquisa de Cordeiro *et al.* (2011) obteve maiores índices, salientando que dez dos quinze estudantes com comportamento superdotado pesquisados atendiam aos critérios de avaliação inicial do TDAH.

Avaliação de habilidades sociais e problemas de comportamento no G1

Os resultados em escores da avaliação das habilidades sociais no G1 estão expostos na Tabela 5.

Tabela 5- Escores geral e fatoriais da escala de habilidades sociais na avaliação por pais/responsáveis no G1

	M1	P1	M2	P2	M3	P3	M4	P4	M5	P5	M6	P6
Escore Geral	80	85	85	85	45	60	35	30	50	55	25	20
Escore F1- Responsabilidade	65	80	65	80	15	25	15	25	15	05	10	30
Escore F2- Autocontrole	90	90	70	55	85	85	55	50	70	85	30	01
Escore F3- Afetividade/Cooperação	80	80	90	90	65	65	50	50	50	50	60	60
Escore F4- Desenvoltura Social	40	40	100	85	10	40	55	25	75	85	85	85
Escore F5- Civilidade	100	100	70	100	100	100	70	45	100	70	10	20

Fonte: Elaboração própria.

Na Tabela 5, temos que dois estudantes apresentaram repertório altamente elaborado de habilidades sociais (E1 e E2) e dois (E3 e E5), repertório dentro da média da amostra normativa do instrumento, avaliado como bom. Um estudante (E4) foi avaliado com um repertório médio inferior em habilidades sociais e um (E6), com um repertório abaixo da média inferior.

Na Tabela 6, temos as medidas de dispersão e de tendência central dos escores geral e fatoriais na avaliação por pais/responsáveis do G1.

Tabela 6- Quartis, Intervalo Interquartílico (Q3-Q1) e Mediana dos escores geral e fatoriais da escala de habilidades sociais na avaliação por pais/responsáveis no G1

	Q1	Q2	Q3	Q3-Q1	Md
Escore Geral	34	53	81	47	52,5
Escore F1- Responsabilidade	15	25	65	50	25
Escore F2- Autocontrole	53,75	70	85	31,25	70
Escore F3- Afetividade/Cooperação	50	62,5	80	30	62,5
Escore F4- Desenvoltura Social	40	65	85	45	65
Escore F5- Civilidade	64	85	100	36	85

Fonte: Elaboração própria.

A Tabela 6 indica que G1 mostra um bom repertório de habilidades sociais, com resultados dentro da média para a maior parte dos itens ou equilíbrio entre os recursos e déficits, o que atende às demandas básicas de interação com pares e adultos.

Corroborando nossos achados, Lehman e Erdwins (2004) examinaram as habilidades sociais de uma amostra de 16 estudantes com comportamento superdotado, tendo constatado que os estudantes apresentavam boas habilidades sociais, sentimentos mais positivos a respeito de si e maior maturidade nas interações, o que revela que esses estudantes não seriam tão mal ajustados socialmente, conforme muitos afirmam.

Vale ressaltar que há pesquisas (HOLLINGWORTH, 1942; GROSS, 2002; ALENCAR, 2007; NEIHART, 2008) para as quais desajustes socioemocionais são mais passíveis de ser identificados em

estudantes com inteligência extremamente elevada, por exemplo, com QI acima de 160, que pode impactar negativamente no seu desenvolvimento socioemocional.

Evidencia-se também que maior mediana dos dados foi identificada em civilidade. Na avaliação feita pelos pais/responsáveis, G1 foi avaliado como tendo repertório altamente elaborado nesse fator, indicativo de recursos interpessoais bastante satisfatórios, indicando que apresentam comportamentos adequados às normas de convívio social.

O autocontrole foi avaliado como elaborado e a "afetividade/cooperação", bem como a desenvoltura social foram consideradas boas, com resultados dentro da média da amostra normativa do instrumento.

Por sua vez, menor mediana foi encontrada nos dados sobre a responsabilidade, com repertório abaixo da média inferior, portanto, de modo geral, o grupo não exibe adequadamente comportamentos que demonstram compromisso com tarefas e regras preestabelecidas para atividades, segundo a avaliação dos pais/responsáveis, necessitando de intervenção nesse item. As avaliações com menor dispersão dos dados são as que dizem respeito à "afetividade/cooperação" (Q3-Q1 = 30) e, com maior dispersão, o fator responsabilidade (Q3-Q1 = 50).

É relevante enfatizar que a avaliação dessas habilidades está intrinsecamente relacionada com o ambiente, porque cada sujeito tem uma percepção diferenciada enquanto fonte de informação, imbricada pelas subjetividades individuais, grau de exigência etc.

Na Tabela 7, temos os escores geral e fatoriais da escala de habilidades sociais na autoavaliação do G1.

Tabela 7- Escores geral e fatoriais da escala de habilidades sociais na autoavaliação no G1

	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Escore Geral	60	90	80	80	35	01
Escore F1- Empatia/Afetividade	25	100	55	40	75	15
Escore F2- Responsabilidade	100	75	50	100	20	05
Escore F3- Autocontrole/Civilidade	85	95	96	100	25	10
Escore F4- Assertividade	45	65	80	45	65	35

Fonte: Elaboração própria.

Segundo a Tabela 7, três estudantes se autoavaliaram com um repertório altamente elaborado (E2, E3 e E4) e somente E1 se autoavaliou com um repertório dentro da média da amostra normativa do instrumento (bom). Um deles (E5) se autoavaliou com um repertório médio inferior em habilidades sociais, ao passo que E6 se autoavaliou com um repertório abaixo da média inferior.

Na Tabela 8, temos as medidas de dispersão e de tendência central dos escores geral e fatoriais, na autoavaliação do G1.

Tabela 8- Quartis, Intervalo Interquartílico (Q3-Q1) e Mediana dos escores geral e fatoriais da escala de habilidades sociais na autoavaliação no G1

	Q1	Q2	Q3	Q3-Q1	Md
Escore Geral	41,25	70	80	38,75	70
Escore F1- Empatia/Afetividade	28,75	47,5	70	41,25	47,5
Escore F2- Responsabilidade	25	63	94	66	62,5
Escore F3- Autocontrole/Civilidade	40	90	96	56	90
Escore F4- Assertividade	45	55	65	20	55

Fonte: Elaboração própria.

A Tabela 8 indica que, na autoavaliação, o G1 apresentou um repertório geral avaliado como elaborado, com resultados acima da média para a maior parte dos itens.

Evidencia-se, também, maior mediana dos dados em "autocontrole/civilidade", autoavaliada como elaborada.

Por sua vez, menor mediana foi encontrada no fator "empatia/afetividade", mas, ainda assim, avaliada com um bom repertório.

As avaliações com menor variação dos dados são as que dizem respeito à assertividade (Q3-Q1 = 20) e, com maior variação dos dados, tem-se o fator responsabilidade (Q3-Q1 = 66). Tanto na avaliação por pais/responsáveis quanto na autoavaliação, maior variação foi identificada no fator responsabilidade, revelando que é essa a habilidade que aparece como mais heterogênea, quando comparada às outras; por sua vez, a assertividade é o ponto com maior convergência dos resultados.

Concordando com nossos resultados temos França-Freitas, Del Prette e Del Prette (2014) e Loos-Sant'Ana e Trancoso (2014), que encontraram no autorrelato dos estudantes, em sua maioria, referências a boas habilidades sociais.

França-Freitas, Del Prette e Del Prette (2014) avaliaram 394 estudantes, de oito a doze anos, sendo 269 com comportamento superdotado. Verificaram que os estudantes com comportamento superdotado exibiram, no autorrelato, um repertório mais elaborado que os sem comportamento superdotado. Com base nesse resultado, os autores concluem que o desajustamento social e emocional, como característica da Superdotação, é um mito.

Loos-Sant'Ana e Trancoso (2014) observaram 45 estudantes, de oito a 12 anos com comportamento superdotado, sendo que apenas quatro deles relataram repertório abaixo da média da amostra normativa do instrumento.

Ao comparar as avaliações de pais/responsáveis e estudantes, quanto ao escore geral, o grupo foi avaliado com um bom repertório pelos pais/responsáveis, e elaborado pelos estudantes.

A responsabilidade foi considerada abaixo da média inferior pelos pais/responsáveis; em contraponto, os estudantes se autoavaliaram com um bom repertório, nessa habilidade.

Com relação ao autocontrole e civilidade, esses são mensurados separadamente, na avaliação dos pais/responsáveis, e juntos, na autoavaliação. Na avaliação dos pais, o autocontrole foi avaliado como elaborado, e a civilidade como altamente elaborada, enquanto o fator autocontrole/civilidade foi autoavaliado como altamente elaborado.

Procedemos ainda à avaliação dos problemas de comportamento. Os resultados em termos de escores geral e fatoriais estão expostos na Tabela 9.

Tabela 9- Escores geral e fatoriais da escala de problemas de comportamento no G1.

	M1	P1	M2	P2	M3	P3	M4	P4	M5	P5	M6	P6
Escore Geral	10	05	50	75	40	15	55	55	65	85	90	97
Escore F1- PC Externalizantes	05	05	55	85	20	10	40	20	70	80	90	90
Escore F2- PC Internalizantes	35	20	35	35	65	35	80	97	35	90	85	97

Fonte: Elaboração própria.

Segundo a Tabela 9, E2 e E4 obtiveram escores dentro dos resultados da amostra normativa e apresentaram um repertório mediano. E3 demonstrou um repertório baixo para problemas de comportamento e, em E1, esse foi considerado muito baixo.

E5 revelou repertório médio superior e E6, acima da média superior, nos dois casos indicativo de necessidade de intervenção.

Na Tabela 10, estão expostas as medidas de dispersão e de tendência central dos escores geral e fatoriais, da escala de problemas de comportamento do G1.

Tabela 10- Quartis, Intervalo Interquartílico (Q3-Q1) e Mediana dos escores geral e fatoriais da escala de problemas de comportamento no G1

	Q1	Q2	Q3	Q3-Q1	Md
Escore Geral	14	53	68	54	52,5
Escore F1- PC Externalizantes	17,5	47,5	81,25	63,75	47,5
Escore F2- PC Internalizantes	24	28	31	7	50

Fonte: Elaboração própria.

Com respeito a tais problemas, o grupo foi avaliado como tendo um repertório mediano, com resultados dentro da média para boa parte dos itens e equilíbrio entre recursos e déficits, um indicativo de necessidade de atenção apenas preventiva.

Corroborando nossos achados, temos Gauck e Trommsdorff (2009), que, ao comparar problemas de comportamento de 30 estudantes com comportamento superdotado e 24 sem, por meio da autoavaliação, avaliação por pais e professores do mesmo instrumento utilizado nesta pesquisa, concluíram que os resultados

não diferiram entre os dois grupos, com resultados na média da amostra normativa do instrumento.

Examinando a Tabela 10, constata-se que a mediana dos resultados que evidenciou maior resultado foi o escore geral. O fator com menor mediana dos dados é o que diz respeito aos PC externalizantes.

Com a análise dos dados desse grupo, é possível verificar um perfil bastante heterogêneo, no que tange às habilidades sociais e problemas de comportamento. Tanto na avaliação por pais quanto na autoavaliação, há estudantes em todas as faixas, os quais exibem desde um repertório altamente elaborado até um repertório abaixo da média inferior.

Esses achados concordam com Neihart (1999), quando ressalta que, enquanto estudos apontam os estudantes com comportamento superdotado como mais avançados em seu ajuste social, há os que relatam que certos subgrupos indicam mais dificuldades sociais, desmitificando a ideia de que os estudantes com comportamento superdotados são muito bem ou muito mal ajustados socialmente.

O estudo comparativo de Borges Del Rosal, Hernández-Jorge e Rodrigues-Naveiras (2011), desenvolvido com uma amostra de 2374 estudantes, revelou que, embora os estudantes com comportamento superdotado difiram significativamente em competência acadêmica, não apresentaram diferenças significativas em adaptação pessoal, social e escolar, o que levou os autores à conclusão de que desajustes socioemocionais e inteligência são variáveis independentes.

A percepção dos pais/responsáveis sobre os fenômenos nos estudantes

A fim de investigar a percepção dos pais com relação ao fenômeno nos estudantes, procederemos à análise da transcrição das falas das entrevistas.

O tempo total das entrevistas do grupo foi de 5 horas e 12 minutos, sendo uma média de 26 minutos por participante. A entrevista com menor tempo de duração foi a de P5, com 8,4 minutos, enquanto a de maior tempo foi a de M3, com 1 hora e 9 minutos.

Para a análise, foram construídas primeiramente três grandes categorias: "Nível psicológico", "Ensino-aprendizagem" e "Nível social", cada uma delas com suas subcategorias, conforme exposto no Quadro 11.

Quadro 11- Quadro de análise do G1[12]

NÍVEL PSICOLÓGICO	Precocidade
	Memória
	Criatividade e curiosidade
	Senso crítico e de justiça
	Perfeccionismo
	Autocontrole
	Ansiedade
	Somatização
	Perceptividade
	Impulsividade
	Desatenção
	Sobre-excitabilidade psicomotora
	Agressividade
	Autonomia
	Competitividade
	Desorganização

continua

[12] Quadro de análise apresentado e discutido, durante a disciplina "Análise de dados por meio de entrevistas e diálogos", ministrada pelo Prof. Dr. Eduardo José Manzini, na FFC/UNESP de Marília.

	Sobre-excitabilidade emocional
	Dissincronia
	Preferências e envolvimento com as tarefas
	Resiliência
ENSINO-APRENDIZAGEM	Relacionamento com a escola
	Facilidade na aprendizagem
	Autodidatismo
NÍVEL SOCIAL	Preferências quanto à idade
	Empatia
	Status social positivo
	Ajustamento social
	Bullying
	Seletividade

Fonte: Elaboração própria

A categoria "Nível psicológico" foi suscitada principalmente pelo questionamento 4.1 ("No seu ponto de vista, em que seu filho/neto se diferencia das crianças da mesma idade?") e subdividida em "Precocidade", "Memória", "Criatividade e curiosidade", "Senso crítico e de justiça", "Perfeccionismo", "Autocontrole", "Ansiedade", "Somatização", "Perceptividade", "Impulsividade", "Desatenção", "Sobre-excitabilidade psicomotora", "Agressividade", "Autonomia", "Competitividade", "Desorganização", "Sobre-excitabilidade emocional", "Dissincronia", "Preferências e envolvimento com as tarefas" e "Resiliência".

Aspectos relacionados à "Precocidade" no estudante foram citados por 10 entrevistados. Dessas explanações, nove estão associados à precocidade intelectual, como no caso de P2:

> *[...] a leitura dele (+) O jeito dele falar (3,0) /.../ a gente assiste bastante Animal Planet, assim, ele::: Vai além das ideias, entendeu? /.../ E ele começou a falar a respeito de animais híbridos (+) Aí eu*

> *falei (Rapaz, onde você vai chegar?) O conhecimento da gente é pouco, né" /.../ Ele se diferencia pelo vocabulário também /.../ Com um aninho, um aninho e alguma coisa, ele já falava bem, bem certinho. (P2)*

Delou (2007) destaca que a expressão das habilidades desses estudantes muitas vezes surpreende até os próprios pais, pois essas não são treinadas e frequentemente não estão de acordo com a cultura familiar mais próxima.

Também podemos dar destaque à fala de M3:

> *[...] na questão, é::: intelectual, ele sempre esteve à frente das crianças da idade dele. Ele sempre aprendeu antes do tempo, é::: da média, que a gente é::: considera a média /.../ ele tinha uma situação que não conseguia compreender que ele estava adiantado. Ele achava que os amigos estavam atrasados. Então, na educação infantil, por exemplo, ele já estava alfabetizado e ele ficou indignado que os colegas não sabiam escrever o próprio nome. E ele se indignava e às vezes ele externalizava isso na sala, a indignação dele. E isso incomodava, LÓGICO, os colegas (3,0) Aí nós tivemos que explicar pra ele que ele é que estava sabendo algumas coisas que ele ainda não deveria estar sabendo pela idade dele. (M3)*

Constata-se, nessa fala, que a precocidade é preditora de desajustes sociais e incompreensão da sua condição, quando comparada aos pares.

Guimarães e Ourofino (2007) elencam o inconformismo como um dos indicadores de criatividade.

Porém, a precocidade motora e biológica também foi acrescentada em três casos, como no exemplo de P6:

> *Ah, desde sempre, né" /.../ Andando e falando, logo de início, né" com 9, 10 meses. Foi muito precoce (2,0) Tanto que assustou, porque, eu que já tenho dois meninos, eu tinha uma referência /.../ É:::, eu acho que ela estava com 1 pra 2 anos (+) que tirou fralda /.../ Então foi tudo muito rápido /.../ nós estamos dando uma injeção pra segurar a menstruação dela /.../ porque ela era pra menstruar com 8 (++) faz 2 anos que ela está tomando injeção mensal. Nós fomos na endocrinologista. (P6)*

Sobre os estudantes com comportamento superdotado, Winner (1998) ressalta que o desenvolvimento precoce perpassa não somente os aspectos intelectivos dos estudantes, mas também os biológicos e motores, acrescentando que a precocidade não é garantia de Superdotação. Embora não haja consenso, a precocidade é reconhecida como um indicador da Superdotação por muitos pesquisadores (WINNER, 1998; GAMA, 2006; EXTREMIANA, 2000; MARTINS, 2013).

Para Delou (2007), crianças precoces na fala apresentam vocabulário considerável em torno dos 12 meses. Formam frases completas e dialogam claramente, impressionando as pessoas com quem convivem. Também no andar sem ajuda de outros, há registros de crianças que o fazem com oito, nove meses.

Essas habilidades desenvolvidas precocemente podem ser a expressão de um potencial superior, ou não, podendo ser simplesmente a prematuridade no desenvolvimento, estabilizando-se com o passar do tempo e igualando-se aos estudantes da mesma faixa etária. Contudo, independentemente e mais importante que isso, essas características demandam um atendimento educacional diferenciado (MARTINS, 2013).

Aspectos de "Memória" foram relatados por três entrevistados, a exemplo de M2 e M5:

> *[...] muitas coisas (+) até quando a gente passava por um caminho, depois você passava de novo, ele bem pequeno, falava (Olha, isso aqui! Nós viemos tal dia (++) fizemos tal coisa), sabe? Ele lembra (2,0) onde a gente passou, o que nós fizemos, como que foi, ele lembra de::: de detalhes, de tudo. (M2)*

> *Na memória (++) Lembra muito fácil das coisas (+) lembra muito. (M5)*

A memória muito destacada e capaz de reter muitas informações sobre os temas de interesse é um dos indicadores da Superdotação (RENZULLI; REIS, 1997; EXTREMIANA, 2000; BRASIL, 2006; DELOU, 2007; SABATELLA, 2012). Segundo Guimarães e Ourofino (2007), é manifestada pelo anel "habilidade acima da média" do modelo teórico proposto por Renzulli (1986, 2004, 2014, 2018), de maneira que os estudantes do tipo acadêmico são os que mais a apresentam e fazem uso no processo de aprendizagem (RENZULLI; REIS, 1997; DELOU, 2010).

Muitos estudos investigam a relação entre medidas de inteligência e memória. Ackerman, Beier e Boyle (2005), ao realizarem um amplo estudo de meta-análise do período de 1872 a 2002, revelaram uma correlação positiva entre as medidas de memória e capacidade geral.

Leikin, Paz-Baruch e Leikin (2013) corroboram esses achados, pois, ao avaliar a memória de estudantes com comportamento superdotado, frisam que estes demonstram maiores

medidas de memória de trabalho, quando comparados aos pares sem esses comportamentos.

A "Criatividade e curiosidade" também estiveram presentes nas falas; quatro entrevistados destacaram esses aspectos:

> *[...] ele é criativo, ele é curioso /.../ Aquela imaginação, assim (++) Ele tem essa coisa de ficar imaginando as coisas, buscando sabe? Muita coisa que não existe, ele fica imaginando. (Mãe a gente poderia fazer isso, aquilo). (M2)*

> *[...] (Mãe, você sabe porque que inventaram tal coisa? Mãe, você sabe quem inventou? Mãe, você sabia? Você sabia?) Entã:::o assim, eu vou andando (+) fazendo minhas coisas e ele vai atrás falando. E aí eu fico (Han, é! Uh, nossa!). Então (+) assim / coisas assim que me surpreendem. (M3)*

Para Renzulli (1986, 2014, 2018), a criatividade é uma das características necessárias ao sujeito com comportamento superdotado, sendo também tida como um indicador por outros autores (RENZULLI; REIS, 1997; WINNER, 1998; DELOU, 2001; BRASIL, 2006; GUIMARÃES; OUROFINO, 2007; OUROFINO, 2007; BRASIL, 2008a; SÃO PAULO, 2012). Com efeito, há pesquisadores que concebem a curiosidade como intrinsecamente relacionada à Superdotação e à criatividade, sendo necessária ao desenvolvimento desse construto (TORRANCE, 1998; SMUTNY, 2001; BARBOSA *et al.,* 2008) e uma das molas propulsoras para o conhecimento.

Delou (2007), com relação às famílias de estudantes com comportamento superdotado, salienta que há aquelas que vivem a

rotina de modo natural, o que permite a expressão espontânea de pensamentos, emoções e potencialidades, que alimentam na criança a busca pelas respostas às suas questões.

Sobre os estudos da área da criatividade associada à Superdotação, Remoli e Capellini (2017), em uma revisão de literatura de artigos de 2005 a 2015, concluíram que a maioria das pesquisas sobre a temática são empíricas e visam a comparar a criatividade de estudantes com comportamento superdotado e sem, sublinhando que pouco tem sido feito no sentido de estimular a capacidade criativa nesses estudantes, embora o parecer do CNE/CBE 17/2001 (BRASIL, 2001b) garanta, em seu artigo 5º:

> [...] professores capacitados para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos e atividades de aprofundamento e enriquecimento curriculares que favoreçam aos alunos com AH/SD o desenvolvimento de suas potencialidades criativas. (BRASIL, 2001b, n.p).

As autoras versam, também, que são muitas as formas de se mensurar a criatividade, decorrendo em diferentes resultados; ademais, alertam para a necessidade de padronização das medidas, por meio de discussões e desenvolvimento de novos instrumentos.

O “Senso crítico e de justiça” foi uma das características mais citadas no grupo, com oito entrevistados dando ênfase a esse aspecto. Como exemplos, temos os trechos das transcrições das falas de M1 e M6:

> *[...] até hoje quando desenha ele é crítico. É como se fosse um chargista (+) Rico em detalhes e sempre muito crítico. (P3)*

> *[...] ela questiona tudo o que vê (+) ao mesmo tempo que::: às vezes ela é::: de deixar a gente louca, ela é tão sensível (+) Assim, sabe? Uma criança sensível. Justa (++) Que não gosta de injustiça, sempre que aparece alguém na porta da minha casa pra pedir alguma coisa assim, ela tem uma preocupação (+) (Não, mãe. Vamos arrumar lá uma marmita. Vamos fazer alguma coisa. Mas por que tem gente assim, por que acontece isso) /.../ esses dias mesmo, ela me falou, pra mim e pro pai (Eu queria muito, muito) achei tão bonito (sair e dar marmita para as pessoas à noite /.../ porque eles dormem no frio, né") Que ao mesmo tempo que ela::: (++) Ela é tão (++) Ela é tão intensa (++) Ela é tão intensa. (M6)*

A literatura revela que os estudantes com comportamento superdotado têm maior consciência de si mesmos, mostram senso de justiça e desenvolvimento moral mais avançado que seus pares (RENZULLI; REIS, 1997; ALENCAR, 2007; OUROFINO; GUIMARÃES, 2007; MARTINS, 2013).

Segundo Silverman (2011), valores como honestidade, justiça, questionamentos morais, preocupações globais e sensibilidade são relatos comuns entre os estudantes com comportamento superdotado. A despeito de existirem exceções, a grande maioria dos 1800 estudantes avaliados em um centro para estudantes com comportamento superdotado mostrou um alto grau de sensibilidade moral, o qual contribui para a sua vulnerabilidade no ambiente escolar, sendo muitas vezes vitimados pelo *bullying* e nomeados como *nerd,* cdf etc., por terem maior senso de obrigação com as tarefas acadêmicas.

Strip e Hirch (2000 *apud* PÉREZ; RODRIGUES, 2013) assinalam que o que diferencia um estudante inteligente de um estudante com comportamento superdotado é que o segundo se

preocupa com a justiça e equidade de uma forma mais global e compreende a sutileza de questões morais e éticas mais facilmente.

O senso crítico, a capacidade de pensar e questionar racionalmente o que se observa, também é amplamente reconhecido como um indicador da Superdotação (DELOU, 2001; BRASIL, 2006; GAMA, 2006; MARTINS, 2013).

Fabio (2010) investigou as diferenças com relação ao pensamento crítico, entre 24 estudantes, divididos em dois grupos: com e sem comportamento superdotado. Para tal, analisou como os grupos de estudantes se comportam, quando precisam fazer escolhas, desvelando duas situações diferentes. Foram analisados fatores como esclarecimento, análise, avaliação, inferência, entre outros. Os resultados revelaram melhores resultados, em favor dos estudantes com comportamento superdotado, no pensamento crítico, em particular.

O "Perfeccionismo" foi relatado por três participantes, entre eles M1 e M3.

Esse indicador foi identificado no relato dos pais/responsáveis, sobretudo nos aspectos linguísticos, embora também tenha aparecido nas produções artísticas.

> *[...] nunca foi de falar nada errado. E ele também não gosta que fala errado (+) que se você falar errado, ele corrige. (M1)*

> *[...] ele sofre muito quando alguém fala errado. Ele, é um sofrimento pra ele mesmo, é como se ele tivesse sendo ferido. Então já aconteceu muito comigo (++) dele me corrigir na frente das pessoas e com outras pessoas (+) Às vezes eu encontrava um colega,*

tudo, e começava a conversar com a pessoa (+) daqui a pouco a pessoa falava uma palavra errada, e ele ((pigarro)) (É que não é assim que fala. É assado). E eu (Filho FICA QUIETO!) E ele (Mãe! Mas ele está falando errado! Como é que pode?) Então assim, isso me causou muita vergonha. E até que ele foi crescendo (++) e eu fui explicando que ele não podia ficar corrigindo todo mundo, que era deselegante, né". Quando eu encontrava alguém com ele, eu procurava ou não dar muita conversa, e eu começava a falar, falar, pra não deixar a pessoa falar muito, mas às vezes eu também errava e ele me corrigia (++) aí a pessoa falava (Ó, que bonitinho!) E eu pensava comigo (Bonitinho, até você falar alguma coisa errada. Você vai ver, bonitinho!) ((risadas)). (M3)

É ampla a gama de pesquisadores que ressalta que o perfeccionismo é um comportamento geralmente presente em estudantes com comportamento superdotado, devido aos seus altos níveis de autoexigência (RENZULLI; REIS, 1997; EXTREMIANA, 2000; ALENCAR, 2007, GUIMARÃES; OUROFINO, 2007; OUROFINO; GUIMARÃES, 2007;

SABATELLA, 2012; MARTINS, 2013). Salientam ainda que essa tendência obstinada em fazer as coisas com perfeição, quando excessiva, pode ser um preditor de frustração e ansiedade**.** Para Schuler (2002, p. 71), o perfeccionismo diz respeito a "[...] uma combinação de pensamentos e comportamentos geralmente associados a altos padrões ou expectativas" relacionadas ao desempenho" e varia de normal ou saudável a neurótico ou não-saudável.

Alencar (2007) afirma que, apesar de esse traço ser bastante comum entre os estudantes com comportamento superdotado, a maioria deles se autoavalia com o perfeccionismo saudável.

Aspectos relacionados ao "Autocontrole" foram destacados por quatro entrevistados. Esse autocontrole é identificado tanto no domínio das emoções, como no caso de M1, quanto no controle de comportamentos, como em M5:

> *[...] tinha o ((nome de outro estudante do PAPCS)) no projeto que irritava todo mundo (2,0) menos ele ((risadas)) menos ele, ele se controla, fica na dele. (M1)*

> *[...] (Ó, você está de castigo, você não vai pegar o celular agora) O celular fica do lado dele, ele não pega, ele não põe a mão. Não precisa esconder nada. Se tirar as coisas dele, não precisa esconder, não precisa tirar da vista, porque ele não vai fazer escondido. Ele se controla. (M5)*

Segundo Oliveira, Barbosa e Alencar (2015), na Teoria da Desintegração Positiva de Dabrowski, o autocontrole é considerado um valor elevado de desintegração (nível IV). Durante o desenvolvimento desse nível, o processo de crescimento torna-se cada vez mais complexo e autônomo, de sorte que o conflito interno diminui, à medida que a pessoa se torna mais autêntica.

Na avaliação das habilidades sociais, no G1, a maior mediana dos resultados foi identificada nesse construto na autoavaliação, quando comparado às outras habilidades avaliadas, tendo o grupo evidenciado um repertório elaborado em autocontrole, tanto na autoavaliação quanto na avaliação por pais/responsáveis.

Em contraponto, Muammar (2015), em sua investigação sobre inteligência e autocontrole em estudantes com

comportamento superdotado, verificou que essas variáveis não se correlacionaram estatisticamente; com base nesse fato, o autor afirma que esses são dois construtos independentes.

A "Ansiedade" foi citada na fala de dois entrevistados, pais/responsáveis do mesmo estudante: M3 e P3.

> *[...] ele já teve problema de ansiedade, porque sempre queria aprender mais e mais e mais e, aquilo que vinha nunca era suficiente /.../ o que ele tinha acesso não conseguia saciar isso (++) entã:::o a gente teve que tratar para se curar, ajudar ele segurar um pouco a onda, né" /.../ Aí ele foi ficando tão ansioso, que de sentado ele ajoelhou, de ajoelhado, ele foi se levantando. Ele queria que o braço dele chegasse lá na frente pra falar pra ela (eu, PELO AMOR DE DEUS! Eu!) Eu percebia a agitação dele, ele queria falar na frente dos outros. (M3)*

> *[...] ele tinha umas ansiedades quando ele tinha, acho que 5 (+) um pouquinho mais (+) 6 anos (+) Ele teve uma dor no peito. Aí nós fomos no cardiologista (Vamos descartar?) (Vamos!) A gente sabia que não era cardíaco /.../ Era ansiedade. E aí a psicóloga ajudou a gente a trabalhar nessa ansiedade /.../ Era ansioso demais (+) Agora está mais contido. (P3)*

Para Terrassier (1999), a dissincronia entre o desenvolvimento intelectual e a maturidade afetiva, comum nos estudantes com comportamento superdotado, pode desencadear ansiedade. Segundo o autor, isso acontece devido às reflexões sobre os problemas enfrentados pela sociedade ou a partir de temas geradores, com os quais ele ainda não sabe lidar, o que é corroborado pelos achados de Webb *et al*. (2005).

Guignard, Jacquet e Lubart (2012) ressaltam que, apesar de inúmeros autores relatarem perfeccionismo e ansiedade em estudantes com comportamento superdotado, sua pesquisa, com 132 estudantes com comportamento superdotado e sem, por meio do autorrelato, apontou para um paradoxo: o grupo dos estudantes com comportamento superdotado obteve maiores escores de perfeccionismo, mas o mesmo nível de ansiedade, em estudantes da sexta série. No entanto, em estudantes da quinta série, revelou o mesmo grau de perfeccionismo e maiores níveis de ansiedade. Assim, os autores concluem que a interação entre perfeccionismo e ansiedade é mais complexa que uma relação linear, e outras variáveis provavelmente intervêm nesses construtos.

Tordjman *et al.* (2018) partindo de suas experiências clínicas, realizaram uma revisão de literatura e constataram que os transtornos de ansiedade foram os mais significativos em estudantes com comportamento superdotado, sendo que esses foram associados ao alto potencial verbal, embora esse resultado não seja conclusivo, nem se sabe se essa relação é mesmo causal, pois, ao mesmo tempo que o alto potencial verbal pode desencadear ansiedade, a ansiedade pode embotar a linguagem verbal. Concluindo, os autores afirmam que mais importante é identificar as habilidades do estudante, com a finalidade de utilizá-las como ponto de apoio ao processo educacional ou terapêutico, que maiores avanços serão alcançados.

A "Somatização" foi relatada por dois participantes, pais/responsáveis pelo mesmo estudante. São eles M3 e P3:

> *[...] e o TOC ele desenvolveu também por que ele pesquisava muito /.../ sobre doença, bactérias /.../ ele descobriu, por exemplo, que*

maçaneta e corrimão é algo muito contaminado (++) então ele não queria mais tocar na maçaneta, no corrimão, ele abria porta com o bumbum, com o cotovelo. E começou a lavar muito, muito as mãos /.../ Ele desenvolve uns tique. Por exemplo, agora, ele está com um que ele dá umas balançada assim ((balançando o corpo de um lado para outro)), ele se aperta. Teve uma época que ele ficava assim, que nem um ganso ((fazendo movimento com o pescoço pra frente e para trás)). Agora ele tem esse tique de, como ele está aqui assim ((beliscando o próprio braço)) às vezes ele deixa de fazer as coisas porque ele não consegue tirar a mão /.../ já conversamos com ele sobre isso. Ele fala que não percebe, né". (M3)

[...] eu tenho notado que ele transpira muito pé e mão (3,0) E::: E fica, eu não sei se vocês perceberam no grupo, ele fica ((beliscando o próprio braço direito)) Se toca (+) Aí, para o outro lado ((beliscando o braço esquerdo)). E fica assim, fica feio (++) se perder o foco, ele está fazendo. Ele está lendo aqui, e ele tá::: Nós já brigamos, já brigamos, aí o médico falou (Ah, deixa, se você:::, se você apertar muito e ele vai continuar fazendo). (P3)

Tendo como base os pressupostos de Terrassier (1999) e Webb *et al.* (2005), podemos constatar que, em E3, um dos temas geradores de ansiedade relatados pelos pais, que culminou em comportamentos somatizantes, foi o contato com imagens e informações acerca da temática dos micro-organismos, conforme a fala de M3.

Martins (2013) aponta, com base em uma revisão bibliográfica, que a tendência à somatização é uma característica recorrente nos estudantes com comportamento superdotado, concordando com os achados de Vanmeerbeek *et al.* (2006), os quais afirmam que esses estudantes são hipersensíveis e frequentemente aparecem como candidatos a comportamentos somatizantes.

Para Sabatella (2012), os comportamentos somatizantes e as alergias precisam ser investigados nos estudantes com comportamento superdotado, pois ser muito inteligente pode desencadear altos níveis de tensão e estresse.

A "Perceptividade", capacidade de perceber ou de compreender as coisas com facilidade, foi ressaltada por três participantes. Para exemplificar, temos as falas de M4 e M6:

> *[...] eu acho que os gostos (++) A:: a visão que ele tem de mundo (+) A percepção que ele tem das coisas. Eu acho que isso é o diferente dos outros, das outras crianças. (M4)*

> *[...] ela::: Também parava pra observar muito, sabe? Ela tem um olhar observador diferente para as coisas /.../ E a forma de::: de pensar. Eu acho que a visão que ela tem de mundo, hoje, é diferente da nossa (++) Eu acho que ela vê o mundo de uma forma diferente. Então, a::: a percepção de mundo dessas crianças é diferente da nossa. Elas são especiais. (M6)*

A perceptividade aguçada é uma característica recorrente em estudantes com comportamento superdotado (RENZULLI; REIS, 1997; LANDAU, 2002; MARTINS, 2013). De acordo com Landau (2002), essa perceptividade estaria relacionada à capacidade de observar o mundo de modo livre de influências ou preconceitos, examinar situações peculiares e identificar relação entre os fatos.

As explanações ligadas a comportamentos de "Impulsividade", "Desatenção" e "Sobre- excitabilidade psicomotora" foram suscitadas, em sua totalidade, em resposta à questão 1.1 ("Seu filho/neto já enfrentou ou enfrenta problemas na

escola? Se sim, quais?"), o que nos revela que comportamentos impulsivos, desatentos e inquietos são preditores de desajustes, nesse ambiente.

A "Impulsividade" foi relatada por três sujeitos entrevistados, como no caso de P2 e M3:

> *[...] interrompe (Não! EU SEI!) (2,0) Às vezes, ele discorda da professora (++) A gente teve bastante problema com isso (+) Ele discordava do que a professora estava explicando (++) Ele tem o ponto de vista dele e ele quer ir naquilo (++) Aconteceu bastante. (P2)*

> *[...] inscrevi ele e fomos pra essa semana de férias na biblioteca e no dia de contação de histórias (++) e a moça contava envolvendo as crianças na história. Entã:::o ela narrava um fato e daqui a pouco, lá na frente, ela perguntava alguma coisa sobre aquele fato que ela havia narrado, algum detalhe (2,0) Tipo::: (Ah, a princesa foi encontrar um príncipe, linda, usava um anel, com uma pedra não sei que cor) Aí ela ia contando a história (+) Aí lá na frente ela perguntava por exemplo que cor era, queria saber (lembra daquele anel, crianças? Da cor da pedra do anel (++) que cor que era mesmo?) Sabe? Aí toda vez que ela soltava uma pergunta (+) ele puf respondia! Puf, respondia! Aí as crianças começaram a ficar irritadas, porque as crianças levantavam a mão (EU, EU, EU!), mas ele não esperava. Mal acabava a pergunta, ele, puf, aí ele. Aí os meninos começaram (Ah, moleque chato! Deixa a gente falar também! Ah professora! Esse moleque aqui, só ele que quer falar, ele é muito chato!). (M3)*

A impulsividade é um dos comportamentos considerados comuns aos estudantes com comportamento superdotado e TDAH, contudo, não ocorre em todos os contextos, dando-se

principalmente em momentos quando a criança domina o assunto e não consegue esperar sua vez para falar, podendo ser considerada intrometida pelos adultos e pelos pares (ALENCAR, 2007; GUIMARÃES; OUROFINO, 2007; ORENDORF, 2009; PÉREZ; RODRIGUES, 2013).

Desse modo, toda a intensidade presente nos estudantes com comportamento superdotado não é canalizada positivamente, no ambiente escolar, o qual, por sua vez, não atende às suas necessidades, o que faz com que muitos estudantes desse público-alvo não se adequem a esse ambiente.

A "Desatenção" apareceu na fala de um dos entrevistados (P5). Este relata que a falta de atenção do estudante não é impeditiva para a captação do conteúdo em sala de aula, mas que causava problemas com a escola, o que fica claro em:

> *[...] Mesmo não prestando atenção. É::: Você acha que ele não está prestando atenção (+) porque parece que ele não liga pra aula (++) mas ele te dá a resposta. Entã:::o (+) Nesse sentido dele não prestar atenção, foi chamado muito a atenção em escola. (P5)*

Esses achados são corroborados por Pérez e Rodrigues (2013), que enfatizam que comportamentos de desatenção podem estrar presentes em estudantes com comportamento superdotado, quando a atividade não é interessante para eles, mas também quando a pessoa está muito envolvida na atividade de seu interesse e não se atenta a atividades que não julga como importantes. A desatenção também pode estar associada com a sobre-excitabilidade

imaginativa, comumente identificada nesses estudantes (DABROWSKI, 1964).

Falas que aludem à "Sobre-excitabilidade psicomotora" estiveram amplamente presentes nas entrevistas; assim, seis entrevistados mencionam esses comportamentos. Podemos destacar os excertos das transcrições das falas de P3 e P5. Constata-se, nessas falas, que os comportamentos hiperativos aumentam de frequência, em situações de desinteresse:

> *[...] ele começava a ir na mesa de um (+) na mesa de outro (+) porque era pouco aquilo (++) Não entretia, <u>não segurava ele</u>. (P3)*

> *A <u>inquietude é o principal problema dele</u> (3,0) Entã:::o isso a gente sempre teve assim lá atrás algumas reclamações quanto a isso, né". Que ele não para, que ele vai brincar com o amiguinho na hora que a professora tá explicando (++) Esse tipo de coisa. (P5)*

A sobre-excitabilidade psicomotora é frequentemente identificada nos estudantes com comportamento superdotado (DABROWSKI, 1964, 1970; OUROFINO, 2006, 2007; OLIVEIRA; BARBOSA; ALENCAR, 2015), bem como o alto nível de energia, também considerado um indicador comum nesses estudantes (BRASIL, 2006; OUROFINO, 2007; SABATELLA, 2012).

Para Lind (2011), essa excitabilidade exacerbada do sistema neuromuscular pode ser evidenciada pela capacidade de ser ativo e energético, amor ao movimento por si só, excedente energético revelado pela fala rápida, entusiasmo, atividade física intensa e necessidade de ação. Esse parece ser o indicador com maior potencial

de confundir os profissionais, durante o processo de identificação diferencial da Superdotação e do TDAH.

Algumas estratégias de manejo recomendadas pela mesma autora são: reserve tempo para atividades físicas ou verbais, antes, durante e depois dos afazeres escolares, certificando-se de que essas não perturbem ou atrapalhem as pessoas ao redor, e proporcione tempo para espontaneidade, como atividades abertas e de roda livre.

A "Agressividade" foi um aspecto destacado por quatro entrevistados. Essas respostas foram suscitadas por dois questionamentos 1.1 ("Seu filho/neto já enfrentou ou enfrenta problemas na escola? Se sim, quais?") e 1.2 ("Como é o relacionamento do seu filho/neto com os colegas de escola?").

Esses comportamentos agressivos são principalmente atribuídos a uma dificuldade de lidar com as frustrações e acontecem sobretudo no âmbito da escola, como no caso de M3 e M6:

> *[...] chamavam ele de chato, o que deixava ele extremamente irritado, a ponto até de agressão. Teve uma vez que ele agrediu a melhor amiga com um tapa no rosto (2,0) e uma outra vez, ele agrediu uma outra amiguinha também, é::: com (3,0) porque é::: eles foram brincar na atividade de forca e ele sabia todas as palavras e as meninas começaram a falar pra ele que ele não podia mais falar, que ele era um chato (+) que só ele que brincava desse jeito /.../ E aí ele esbofeteou uma lá e enforcou a outra. (M3)*

> *[...] desde o maternal. Muito. É::: Problema de comportamento. É::: Eu acho que ela não era compreendida muitas vezes pelas outras crianças, ficava frustrada, irritavam ela e ela batia. Daí, daí a gente começou com terapia e ela entendeu que ela não precisava bater (+) Que, que ela podia falar (Ah, eu estou com*

raiva. Eu estou tananã) então começou a demonstrar o sentimento através da fala. (M6)

Autores como Martins e Chacon (2016) e Câmara (1999) assinalam que a baixa tolerância à frustração é uma característica de indivíduos com comportamento superdotado, o que pode resultar em comportamentos agressivos.

Segundo Landau (2002), a agressividade é uma característica do indivíduo criativo. Conforme a autora, para compreender a agressividade[13], geralmente vista como uma resposta destrutiva ao sentimento de frustração, é preciso buscar uma opção mais acertada para cada situação, pois muitas vezes reprimir essa agressividade (entendida por ela como potência necessária ao agir), pode significar levar o indivíduo a uma sensação de fraqueza e impotência, perante os desafios da vida, fato que pode provocar um estado paranoide ou neurótico, que se expressa no seu relacionamento interno e externo. Assim, devemos ensinar os estudantes com comportamento superdotado a reagir de modo construtivo diante de um problema, com vistas à superação dos obstáculos, que suas reações não precisem terminar necessariamente em frustração, mas também não evoluam para um comportamento destrutivo.

A "Autonomia" foi destacada por dois participantes: no caso de P1, em resposta à questão 4.1 ("No seu ponto de vista, em que seu filho/neto se diferencia das crianças da mesma idade?").

[13] Aqui caracterizada como comportamento inato ou aprendido, ação ou reação, força impulsiva ou violência condicionada (LANDAU, 2002).

> *[...] e o fato de <u>estudar de manhã é uma escolha dele</u> também. Porque ele não aceita estudar à tarde. Aí ele fala (Não, eu prefiro já ir cumprir minha obrigação) /.../ <u>eu acho que ele tem</u> <u>essa responsabilidade</u>. (P1)*

E, em M4, trata-se de resposta ao questionamento 3.2 ("Em quais atividades ele se envolve com a família?").

> *[...] é::: <u>A tarefa, ele faz sozinho, sempre fez sozinho. Nunca pede ajuda</u> (++) a não ser, assim, quando tem que comprar algum material, né" /.../ a gente não fica nem sabendo como que é feito, como que não é::: Porque ele não pede ajuda da gente pra nada. E também está naquela fase, né, tipo (Pai e mãe não sabe de nada). Se antes, ele já fazia isso com 3, 4 aninhos, agora, com 11 ((risadas)) Agora que pai e mãe não sabe nada mesmo. (M4)*

A independência e a autonomia, tanto no pensar quanto no agir, são salientadas como indicadores da Superdotação por uma ampla gama de pesquisadores da área (EXTREMIANA, 2000; BRASIL, 2006; PALUDO; LOOS-SANT'ANA; SAN'ANA-LOOS, 2014).

Esses estudantes geralmente buscam sua autonomia e independência e gostam depoder executar as tarefas propostas por si mesmos e ter suas ideias valorizadas. Um plano de ensino individualizado e o trabalho por meio de pesquisas possibilitam ao estudante, no exercício de sua autonomia, organização do tempo e amadurecimento de metas e ideias (BRASIL, 2006).

As falas que aludem à "Competitividade" foram encontradas em duas entrevistas e suscitadas pela questão 1.3 ("Seu filho/neto gosta de ir à escola?").

> *[...] porque, principalmente por ele ser competitivo, muitas vezes ele::: ele vai perceber quando ele for ficando pra trás /.../ ele vai desesperar (++) e falar (Não, eu acho que chegou a hora de eu estudar). (P1)*

> *[...] agora os professores são mais descolados, pra adolescente, então desafiam eles, fazem competições. Então ele vai ((para a escola)) ele gosta muito, ele não gosta de faltar. (M3)*

Muitas pesquisas demonstram que esse é um comportamento recorrente nos estudantes com comportamento superdotado (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007; MARTINS, 2013). Ourofino e Guimarães (2007) versam que o excesso de competitividade é preditor de desajustes, no ambiente escolar e com os pares.

Li e Adamson (1992) realizaram uma investigação sobre os estilos de aprendizagem preferidos de 169 estudantes do Ensino Médio com comportamento superdotado. Esses estudantes foram avaliados nas disciplinas de Ciências, Matemática e Inglês, e, com base nos resultados de instrumentos padronizados, os autores afirmam que o estilo cooperativo não foi o preferido nem pelos meninos, nem pelas meninas. Em Matemática, os meninos são mais individualistas e competitivos, e as meninas preferem o estilo individualista. Em função desses resultados, concluem que os meninos parecem ser mais competitivos que as meninas.

A "Desorganização" teve a mesma representatividade da competitividade, nas falas, e tendo sido destacada por dois participantes. Essas falas foram suscitadas pelo questionamento 3.1 ("Como é o relacionamento com os familiares com quem convive diariamente?").

> *[...] ele é extremamente desorganizado. Ele não dá a menor importância pra aquilo que não é de interesse dele, não quer saber, ele::: Por exemplo (2,0) o quarto dele, se ele pude:::sse (++) é que eu não deixo, mas era tudo um amontoado de coisa lá, sabe aqueles acumuladores? (M3)*

> *[...] deixa tudo bagunçado e vai pra outra coisa (+) bagunceira, ela é até hoje. (P6)*

Contrariando o senso comum, os estudantes com comportamento superdotado não são nem um pouco caprichosos, e a desorganização é um comportamento frequente neles. Confirmando esse fato, temos os achados de Martins (2013) e Guimarães e Ourofino (2007). Esses últimos versam que, para além de serem esses desorganizados, são acumuladores e colecionadores, mas são capazes de saber se alguma coisa for removida. Já para Webb e Latimer (1993) e Willard-Holt (1999), esse comportamento aparece mais destacado em momentos nos quais o estudante está desmotivado.

As falas que remetem à "Sobre-excitabilidade emocional" apareceram em três entrevistas. Essas foram suscitadas pelo questionamento 1.2 ("Como é o relacionamento do seu filho/neto com os colegas de escola?"). Destacamos aqui as falas de M4 e P6:

> *[...] ele é muito sentimental. Muito. Acho que ele tem (++) Ele é muito imaturo emocionalmente. Isso, eu vejo que ele tá::: Não sei se abaixo do nível das crianças, porque eu não convivo com os outros, né". Não sei se é porque ele tá::: (2,0) Mas, mas isso, eu sempre via nele, que ele tem o emocional muito::: Não sei dizer se é::: abalado, mas ele (++) Ele se magoa muito fácil (+) Ele guarda muito fácil. Tem coisa que ele não abre mão (Não, fulano falou*

> *aquilo, então (++) Pra mim, não dá) (Filho, mas não é assim!). Eu acho também, que é porque passou, ele já passou por muitas experiências que adulto não passou (+) mas tem coisas que a vida precisa ainda, né" (2,0) precisa aprender a lidar com a dor. (M4)*

> *[...] porque::: Tipo::: (Ninguém gosta de mim) tal, vira e mexe, partia pra isso (+) entendeu? Então os últimos problemas foram esses /.../ Principalmente, na escola, a gente não percebe tanto ((a Superdotação no âmbito acadêmico)) porque ela foi acelerada. Entã:::o (2,0) mas só que é o negócio, o emocional não, né". Então surta, né". Tanto que nós temos grandes problemas (++) vira e mexe tem, principalmente nesse grupo de crianças, que são 80 crianças da igreja, né", então não dá conta. Vira e mexe, tem um entrevero. (P6)*

Esses dados nos revelam comportamentos de intensidade e sobre-excitabilidade emocional (DABROWSKI, 1964, 1970; RENZULLI; REIS, 1997; OUROFINO, 2006, 2007; OLIVEIRA; BARBOSA; ALENCAR, 2015), também denominados super-reatividade e sensibilidade, por outros autores (WINNER, 1998; PALUDO; LOOS-SANT'ANA; SAN'ANA-LOOS, 2014). Segundo os últimos, a Superdotação está intrinsecamente ligada à esfera emocional, de sorte que compreender melhor essa afetividade pode nos oferecer pistas sobre o que vem a ser, de fato, esse fenômeno.

Strip e Hirch (2000 *apud* PÉREZ; RODRIGUES, 2013) asseveram que o aspecto emocional do estudante com comportamento superdotado se diferencia dos sem comportamento superdotado, justamente por esses experimentarem os sentimentos de forma mais profunda, por vezes excessiva, causando prejuízos.

De acordo com Lind (2011), essa sobre-excitabilidade é expressa como um experiência intensificada positiva ou negativa, oriunda de um dos cinco sentidos (paladar, olfato, visão, audição e tato), o que proporciona experiências mais expansivas. Essa sobre-excitabilidade decorre de apreciação precoce de prazeres estéticos, como música, perfumaria, arte, gastronomia etc.; geralmente, são crianças que retiram as etiquetas das roupas e que reclamam de odores estranhos, por exemplo.

Como estratégia de manejo, a mesma autora ressalta a necessidade de limitar o ambiente de estímulos ofensivos, oferecer oportunidade para que o estudante ocupe o centro das atenções, com criações e apresentações dramáticas, reservar um tempo para que o estudante aproveite seus sentidos mais apurados, de maneira positiva e relaxante.

A "Dissincronia" apresentada pelo estudante foi relatada por um entrevistado (P4). Essa foi suscitada pelo questionamento 4.2 ("Para você o que significa ser uma criança superdotada?").

> *Ahhh eu acho que ele se destaca em muitas coisas (2,0) mas (+) Não tudo (+) Não sei. Acho que, 90% se destacaria, né" Entendeu? De um que sabe fazer uma coisa, e outro que não (++). Por exemplo (2,0) ele não (++) ele aprendeu a pular com o irmão dele ((que é mais novo)). Ele não sabia pular. Ele pulava com um pé só, não tirava o outro pé do chão. Daí eu olhava e falava (Esse aí que é o super inteligente? Não sabe nem pular?). (P4)*

Essa fala reflete claramente uma defasagem entre o desenvolvimento intelectual e o psicomotor, comum nos estudantes com comportamento superdotado, a dissincronia interna investigada por Terrassier (1999) e nomeada por assincronia por

Winner (1998) e Silverman (2002). Ourofino e Guimarães (2007) definem o fenômeno da Superdotação justamente por essa dissincronia, enquanto Silverman (2002) alerta que, quanto maior o grau de assincronia, maior a probabilidade de desajustamento social e emocional do estudante.

Alencar (2007) afirma que é comum a família esperar comportamentos típicos de uma criança mais velha, por causa das capacidades intelectuais, o que muitas vezes pode não ocorrer, gerando subentendimento, tanto por parte dos pais/responsáveis quanto por parte do próprio indivíduo com comportamento superdotado.

Nove entrevistados mencionaram as "Preferências e envolvimento com as tarefas" do estudante. Esses aspectos foram desencadeados pelos questionamentos 3.2 ("Em quais atividades ele se envolve com a família?") e 3.3 ("Em quais atividades ele se envolve sozinho?"). Atividades de leitura e jogos que exigem certo esforço cognitivo foram fortemente presentes e relatadas por sete deles. Para exemplificar, temos o trecho da transcrição da fala de M3:

> *[...] ele gosta muito de jogar xadrez (++) então sempre ele está com o tabuleiro debaixo do braço, procurando alguém pra jogar com ele. Mas o único que joga é o pai, porque é o único que sabe /.../ ele gosta muito às vezes de ler e ficar perguntando pra gente, por exemplo, invenções, criações. Então, assim, é, eu acho que seria mais sozinho é ler e se fechar lá no mundinho dele (++) tocar o teclado de:::le (2,0) E pesquisa, né". Quando ele está muito quieto (2,0) está no computador, ele está pesquisando alguma coisa. (M3)*

O interesse por livros e outras fontes de conhecimento é considerado um indicador de Superdotação por muitos referenciais

(RENZULLI; REIS, 1997; EXTREMIANA, 2000; BRASIL, 2006; BARBOSA *et al.,* 2008; DANIELS, 2009), assim como o estudante demonstrar prazer em planejar e montar quebra-cabeças e problemas, em forma de jogos, é um dos indicadores apontados por Delou (2001) e Martins (2013).

As atividades artísticas foram citadas em quatro casos, como no excerto de M6:

> *[...] ela faz tudo que for manual. Então ela pinta (+) ela desenha. Desenha bem. Ela (+) Gosta de mexer com tinta (+) Ela gosta de biscuit (+) de massinha, de tudo que::: / de costurar. Eu comprei uma máquina de costura pra ela. Pra ela. Porque::: Ah (+) se ela gosta, né". Ela não é::: Uma menina que para pra ler livros assim, não. Não (+) Não. Então, eu acho que ela não (+) Ela não vai ser aquela pessoa que fica lendo livros, dentro de casa. (M6)*

Para Delou (2007), encorajar o desenvolvimento da Superdotação nas artes é uma forma de investir no capital social. Quando as famílias agem dessa maneira, estão contribuindo para uma sociedade melhor, pois essas habilidades aparecem primeiro no seio familiar, e não se deve esperar que a sociedade primeiro reconheça sua importância para, enfim, estimulá-las.

Apesar de essas habilidades terem sido valorizadas, historicamente, antes mesmo que as habilidades acadêmicas, nos dias de hoje, aquelas não estão sendo valorizadas e estimuladas no currículo escolar como deveriam (GAMA, 2006).

A "Resiliência" toma parte na fala de dois entrevistados. Essas falas foram desencadeadas pelo questionamento 2.4 ("Você

acredita que seu filho/neto já sofreu, ou sofre, preconceito devido ao fato de ser diferente em suas características?").

> *[...] ele não liga (++) acontece ali na hora, mas ele tira de letra. (P1)*

> *[...] ele não se preocupa, mas ele::: Eu acho que isso é duro (++) Mas, ele não se apega muito a isso, sabe? Ele sabe que ele é diferente (+) mas ele não se apega muito. (M2)*

Paludo, Loos-Sant'Ana e San'Ana-Loos (2014) ressaltam que, durante o percurso de vida, acontecem variadas experiências com o ser humano, inclusive as consideradas desagradáveis, das quais as pessoas tendem a se esquivar, devido às consequências. Para os autores, esse tipo de experiência, apesar de negativo, é extremamente necessário ao amadurecimento e desenvolvimento. Segundo eles, pessoas que vivenciam esse tipo de situação e se fortalecem, gerando novas possibilidades de ajustamento, são as chamadas resilientes. Também afirmam que muitas características indicadoras da Superdotação são também promotoras de maior resiliência, como autonomia, flexibilidade, empatia, criatividade, capacidade intelectual, senso de humor, motivação, habilidade para resolver problemas etc. Isso pressupõe que esses sejam mais resilientes.

Complementarmente a isso, Ourofino e Guimarães (2007) salientam que os estudantes com comportamento superdotado podem, com certeza, ser mais resilientes, mas, por outro lado, quando suas necessidades não são atendidas, eles podem se apresentar descontentes, frustrados e ansiosos.

Explanados os aspectos de "Nível psicológico" do estudante, presentes nas falas dos pais, vamos à segunda categoria, que é relacionada aos aspectos de "Ensino-aprendizagem". Primeiramente, dissertaremos sobre o "Relacionamento com a escola", depois, comentaremos a "Facilidade de aprendizagem" e o "Autodidatismo".

No tocante ao "Relacionamento com a escola", foram destacados, praticamente na mesma proporção, aspectos positivos (seis participantes) e negativos (sete participantes). Os aspectos positivos foram suscitados principalmente pelo questionamento 1.3 ("Seu filho/neto gosta de ir à escola?") e os negativos, pelo 1.1 ("Seu filho/neto já enfrentou ou enfrenta problemas na escola? Se sim, quais?").

Dos aspectos positivos, temos as transcrições de trechos das falas de P5 e P6:

> *[...] sim (+) No contexto geral, sim (+) sem dúvida, ele adora ir à escola. Que nessa faixa etária, pra eles, a escola é até uma parte pra poder brincar, vamos dizer assim, né. (P5)*

> *[...] gosta sim (++) Principalmente eu, estou gostando muito da escola dela agora, é o melhor/ é o último ano, inclusive, que é o quinto ano. É::: porque nós tínhamos uma sintonia (+) Faz aqui que eu faço em casa, vamos tutorando. (P6)*

A fala de P6 acrescenta ao sentimento positivo, em relação à escola, a necessidade de um trabalho colaborativo, entre a escola e a família, para que esta se sinta amparada e apoiada no processo de desenvolvimento acadêmico e socioemocional do estudante,

necessidade corroborada pela literatura da área (FLEITH, 2007; DELOU, 2007).

Quanto aos aspectos negativos, destacamos as falas de M4 e M5:

> *[...] então assim (2,0) eu era sempre chamada na escola nesse sentido (O que está acontecendo com ele, mãe? O que ele está assistindo? Por que ele faz essas perguntas?) né". Então era sempre nesse sentido /.../ Quando ele foi pro primeiro ano (++) pro ensino fundamental (+) da rede pública (++) Ahhh nas primeiras semanas, ele já começou a::: / Prime:::ira semana, ele não queria ir pra escola. E aí, depois de, no primeiro semestre (+) acho que uns dois ou três meses, a professora dele me ligava direto pra ir buscar /.../ porque está passando mal, porque está com ânsia de vômito, porque está com dor de barriga (2,0) To:::do dia ele tinha um motivo pra não ir pra escola. E aí insistimos, insistimos (++) ele falava que a escola era chata (+) que ele já sabia de tudo que tinha pra saber e nananã. (M4)*

Contata-se que a dissincronia social é um dos motivos de desajustes na escola, de acordo com os achados de Terrassier (1999). O fato de o estudante apresentar interesses diferentes dos pares etários era motivo de estranhamento, por parte dos professores, como relata a mãe, posto que essas dificuldades encontradas faziam com que o estudante desenvolvesse estratégias de fuga e comportamentos de resistência àquele ambiente.

Já em M5, os pontos negativos, atribuídos à escola, são relacionados principalmente a problemas de ajustamento e punições aos comportamentos inadequados e ao alto nível de atividade do estudante.

> *[...] teve bastante problema em relação à bagunça, né" Porque::: ele não para / assim / no primeiro ano, quase toda semana, eu era chamada na escola por conta de::: Bagunça mesmo. Ia tomar o lanche na coordenação todo dia (3,0) Complicado. (M5)*

De modo geral, um dos fatores que pode impedir um bom relacionamento desses estudantes com a escola é o atendimento de suas necessidades educativas especiais, o que promoveria a diminuição dos comportamentos inadequados. Apesar de os pontos negativos e positivos da escola terem sido enfocados nas falas, na mesma proporção, no questionário fechado, oito respondentes do grupo afirmaram que o estudante gosta muito de ir à escola e quatro que não se anima muito, mas sabe que deve ir. Nenhum dos informantes assinalou a opção "não gosta". Trata-se de fato constatado por outras pesquisas, as quais destacam que, apesar dos muitos desajustes que podem estar presentes nesse ambiente, os estudantes com comportamento superdotado gostam de ir à escola (MARTINS, 2013; MARTINS, CHACON, 2016).

No que tange à "Facilidade na aprendizagem", verificou-se que esta foi citada por nove dos 12 entrevistados. Os pais revelam que, devido à facilidade de aprendizagem, os estudantes ficam muitas vezes ociosos, como é explanado na fala de P1.

> *Ele capta as coisas com mais facilidade. E ele muitas vezes termina de fazer a::: a obrigação da classe e fica ocioso. E aguardando os outros. Aí nesse período, ele dormia, ele ficava lá com sono. (P1)*

A fala de alguns pais também nos revela que essa facilidade de aprendizagem muitas vezes só ocorre quando está na área de interesse, conforme o caso de P2:

> *Ele aprende mais rápido, ele::: / Mas assim, coisa que é do interesse dele, né" Uma coisa que você vai explicar pra ele, que você vai falar pra ele, que não é do interesse dele, da cabeça dele, ele não dá muita atenção (2,0) ele não tem intenção de aprender (+) Mas você entra no assunto que ele curte, onde ele tem interesse, ele vai (++). Conversa de ((fazendo sinal de vai e vem com as mãos)) com você, como se tivesse um adulto conversando. (P2)*

É consenso na literatura que a facilidade de aprendizagem é um dos indicadores da Superdotação (EXTREMIANA, 2000; ALENCAR, 2007; OUROFINO; GUIMARÃES, 2007; BRASIL, 2006; BRASIL, 2008b; MARTINS, 2013), embora tenhamos de ter consciência que há casos nos quais o rendimento escolar pode se apresentar abaixo do esperado, em razão de questões ambientais ou da dupla excepcionalidade.

O "Autodidatismo" esteve presente nas falas de quatro entrevistados., segundo se vê no caso de M3 e P4:

> *[...] ele é autodidata (+) eu penso que se não existisse escola, ele aprenderia do mesmo jeito, porque hoje têm muitas fontes (+) mesmo antes da internet, ele ainda muito pequeno, ele já gostava de frequentar biblioteca (+) ele já usava os livros para pesquisar, ele gosta muito de ler (++) Entã:::o, assim (3,0) eu vejo a escola como algo que ele precisa para se socializar, ele tem que passar por aquilo (+) mas como sendo uma criança superdotada (+) talvez ele nem precisasse da escola para poder, é::: aprender, para poder se profissionalizar pra esse futuro, né". (M3)*

> *[...] e assim, eu estou admirado porque o violão, o professor dele morreu, né", no ano passado. E::: Aí, ficou um tempo sem (Ah, violão, acho que::: não vai mais) Aí agora ele pega e está começando a tirar as música sozinho, sem professor (+) sem nada (Poxa, que legal, cara). É diferente. (P4)*

Para Winner (1998), o estudante com comportamento superdotado, em grande parte do tempo, é um buscador de estímulos, sendo capaz de ensinar a si mesmo; todavia, é necessário esclarecer que o autodidatismo não é sinônimo de Superdotação e que muitos estudantes, se não forem estimulados em suas habilidades, podem vir a malograr, fato que se relaciona com o mito de que esses estudantes não precisam de mediação, pois já nasceram agraciados com um potencial superior (WINNER, 1998; RECH; FREITAS, 2006).

Explanados os aspectos relacionados ao "Ensino-aprendizagem", passamos à análise dos aspectos de "Nível social". Essa categoria foi subdividida em seis subcategorias: "Preferências quanto à idade", "Empatia", "*Status* social positivo", "Ajustamento social", "*Bullying*" e "Seletividade".

As "Preferências quanto à idade" apareceram na fala de sete pais. Essas falas foram suscitadas pelo questionamento 2.2 ("Você acha que ele prefere crianças mais novas, mais velhas ou da idade dele?").

Constata-se que, para a maioria dos entrevistados, os estudantes preferem crianças mais velhas ou adultos. No questionário, onze pais reafirmaram essa preferência, todavia, o

cuidado e o comportamento de liderança são fortemente presentes nas interações com crianças mais novas. Por exemplo em M1 e P6.

> *Ele é fácil de se relacionar (++) assim / só que ele gosta de::: gosta mais de se relacionar com (2,0) assim / com crianças um pouquinho maiores do que ele né". Mas com as crianças pequenas também, ele gosta, gosta de cuidar. (M1)*

> *[...] o lado dela dominar, ela prefere os pequenos (++) porque ela domina a brincadeira. Aí é a liderança (+) Então (++) ela gosta de ser desafiada, brincar, que nem (2,0) na igreja, tem os Adolas, os adolescentes. Ela gosta de ficar com eles (+) ouvindo as conversas e tatatá, mas na hora de brincar (+) se ela pegar os pequenininhos, aí (Ó, vamos fazer assim (++) Vamos mudar a regra assim e assim, assim) /.../ Ela gosta de brincar com os mais novos pra dominar, mas ela gosta de ficar com os mais velhos pra captar. (P6)*

Corroborando nossos achados, a preferência pela companhia de crianças mais velhas é recorrente na literatura (WINNER, 1998; BRASIL, 2006), devido a uma maior semelhança cognitiva e de ideias.

Embora haja essa preferência, muitas vezes, o estudante acaba recorrendo às crianças mais novas, com a finalidade de exercer sua autoridade, influência e liderança (EXTREMIANA, 2000).

Três entrevistados ressaltam como diferencial a "Empatia" do estudante. Entre eles, M1 e P3. Essa característica foi suscitada pelos questionamentos 4.1 ("No seu ponto de vista, em que seu filho/neto se diferencia das crianças da mesma idade?") e 1.2 ("Como é o relacionamento do seu filho/neto com os colegas de escola?"):

> *[...] ele é considerado na escola como o anjo da guarda das crianças (++) Pergunta se está tudo bem (++) ele tenta ajudar, sabe? Tem um menino que tem bastante transtorno, que às vezes ele surta lá e as crianças tem que sair da classe, tudo, mas ele é o ÚNICO aluno que::: / ele não tem medo dessas crianças, não tem. Ele sabe que o menino não tem culpa. (M1)*
>
> *Ahhh eu vejo nele / assim (++) ele tem uma empatia muito grande. (P3)*

A empatia é uma das habilidades sociais destacadas na Operação *Houndstooth*, desenvolvida por Renzulli (2014, 2018). Essa característica está relacionada com a sensibilidade às questões humanas necessárias à formação de uma liderança ética e comprometida com o futuro.

A Teoria da Desintegração Positiva de Dabrowski também versa sobre essa habilidade, concebida como um valor elevado de desintegração (nível IV). Para o autor, é nesse nível que há um crescimento acentuado de sentimentos de empatia e autoconhecimento (OLIVEIRA; BARBOSA; ALENCAR, 2015).

Na autoavaliação dos estudantes, menor mediana dos dados foi identificada no fator "empatia/afetividade", mas ainda assim, avaliado com um bom repertório.

O "*Status* social positivo" também esteve bastante presente na fala dos pais. Esse aspecto foi destacado por cinco deles e desencadeado pelo questionamento 1.2 ("Como é o relacionamento do seu filho/neto com os colegas de escola?"). Como exemplo, temos as transcrições de dois trechos das falas de P2 e P3:

> *[...] pelo que a gente vê (++) ele tem amizade com todos e com todo mundo da escola inteira, não só com a turma dele (2,0) porque ele é convidado pra todos os aniversário da turma dele, até de outras turmas, chamam ele. Entendeu? (P2)*

> *[...] sempre falam (Procura ele...), (Fala com o, é::: o Googlezinho). Aí a gente só vai observando (++) Aí vem um e fala e coloca no::: no texto ((das mensagens no celular)) (Eu, hein! Eu acho que ele sabe mais até que o professor). (P3)*

Martins (2013) elencou a popularidade como uma das características gerais indicadoras da Superdotação.

Reforçando esse dado e diante da circunstância de o grupo ter sido avaliado como tendo boas habilidades sociais, alguns autores afirmam que um repertório elaborado de habilidades sociais se tem mostrado preditor de *status* social positivo (BANDEIRA *et al.*; 2009; DEL PRETTE *et al.*, 2016).

Nossos achados são ainda corroborados pelo estudo de Luftig e Nichols (1990), que investigaram o *status* social de estudantes com comportamento superdotado ou não. Por meio de um instrumento de nomeação sociométrica, constataram que meninos com comportamento superdotado eram mais populares, enquanto meninas com comportamento superdotado eram menos populares. Os estudantes sem comportamento superdotado foram mais rejeitados, quando comparados aos que apresentam esse comportamento, tendo os meninos sido mais rejeitados que as meninas.

O "Ajustamento social" também esteve presente na fala de cinco pais. Essas foram desencadeadas pelo questionamento 2.1 ("Seu filho/neto tem facilidade para fazer amigos?").

> *[...] ele não se::: se encaixa (++) ele não se vê nesse perfil de NERD, que se junta com outro NERD. Não / ele tem (2,0) <u>ele tem amizade com todos</u> (+) todos os padrões que possam existir, NERD, não-NERD, com dificuldade, com os malas ((risadas)) com uns coleguinha mala aí, ele consegue filtrar também. (P3)*

> *[...] <u>ele se dá bem com todo mundo</u>. Independente da, da::: da faixa etária de idade, ele procura sempre fazer amizades (++) alguma coisa assim (+) tem facilidade pra isso /.../ Tem Bastante facilidade. Eu acho que sim. É::: muitas vezes, assim (+) lá::: no começo (+) a gente falava (Vai brincar, né". Vai fazer amizade). Então assim, com o tempo (++) sei lá, uns 4, 5, 6 anos, toda vez que ele sai, ele chega em algum lugar, ele fala assim (Ô pai, eu vou ali fazer amizade) Então ele se relaciona fácil. (P5)*

Alencar (2007) alerta sobre a preocupação com o ajustamento social desses indivíduos, asseverando que, mesmo que não haja consenso sobre a predisposição ou não para problemas sociais, medidas de apoio a esses estudantes são necessárias, de maneira que os auxiliem, ao lidar com suas peculiaridades.

Nossos resultados do SSRS chamam atenção para o fato de que esses estudantes podem ser muito bem ou muito mal ajustados, visto que outras variáveis intervêm nesses fatores, além das habilidades sociais.

Sete pais abordaram o "*Bullying*" direcionado ao estudante. Esses foram suscitados pelo questionamento 2.4 ("Você acredita que

seu filho/neto já sofreu, ou sofre, preconceito devido ao fato de ser diferente em suas características?”):

> *Ah, com certeza já sofreu sim (++) Principalmente na sala dela (++) por isso que eu te falo, em notas, na parte acadêmica, ela está no nível, na média de todas, mas em perceber relacionamento, induzir a professora, induzir amigos, ela sempre passa na frente de todo mundo. Entã:::o, tem o pessoal que faz bullying com ela mesmo. (Você não!), entendeu? Então ela sofre (2,0) Mesmo ela não se destacando nas questões acadêmicas (2,0) Por isso que eu te falo é aquela coisa (+) tem gente que brilha (+) e brilha por brilhar, entendeu? Então às vezes ofusca as pessoas e tem gente que não gosta, entendeu? Carisma, papapá, entendeu? Então, ela tem disso, tanto que às vezes ofendem ela, ela é adotiva, né” (++) Tem isso também, né”. Então têm uns que dão umas tacada dessa. Aí ela murcha. (P6)*

> *Bullying (+) por ele ser uma criança que::: / Adiantada (2,0) Principalmente::: logo que ele entrou na escola. Os amigos (+) tratavam ele mal (++) Às vezes tinha que ir buscar ele na saída, porque as crianças queriam bater nele (+) porque ele era o melhor da sala (+) então eles achavam que isso era::: que eles saíam perdendo (2,0) Aí por isso que a gente até mudou ele de escola. Procurou uma escola um pouco melhor /.../ ele sempre, a professora perguntava alguma coisa (+) ou (+) na::: na parte da leitura, colocava ele pra ler, e as outras crianças não, porque::: Ele era mais desenvolvido nessa parte (2,0) E acho que as criança ficaram com raiva (++) Sei lá, coisa de criança. (P4)*

O *bullying* é um tipo de violência que, apesar de não ser exclusiva do ambiente escolar, é crescente nesse âmbito, o que vem causando preocupação. O fenômeno é caracterizado como um comportamento negativo, de ordem verbal ou física, agressivo,

intencional e repetitivo. Esse fenômeno mundial tem cunho psicológico e pode causar problemas emocionais e psíquicos naqueles que são vitimados (PETERSON; RAY, 2006).

Esses mesmos autores realizaram uma pesquisa acerca do envolvimento de 432 estudantes com comportamento superdotado no fenômeno do *bullying* e constataram que 67% desses estudantes foram vitimados, enquanto 28% já assumiram o papel de agressores, em algum momento, no processo de escolarização.

Além disso, não só a criança, mas também a família sofre, quando toma consciência de que a sociedade cultiva muitos preconceitos quanto à Superdotação, o que pode levar ao desperdício de um grande número de estudantes extremamente habilidosos, os quais poderiam contribuir significativamente para os avanços coletivos (ALENCAR, 2007; DELOU, 2007).

Quatro entrevistados explanaram certa "Seletividade" nos relacionamentos do estudante. Essas falas foram desencadeadas pelo questionamento 2.1 ("Seu filho/neto tem facilidade para fazer amigos?"). A exemplo, temos os excertos das transcrições das falas de M1 e P6:

> *[...] ele procura (++) ele escolhe a pessoa certa. (Então, esse vai ser meu amigo), que é mais ou menos assim do jeito dele (2,0) Ele é bem sele::: sele::: ele é bem selecionado ((seletivo)). (M1)*

> *[...] entã:::o (3,0) Ela tem (++) é o que eu te falei, ela dá uma escaneada antes, entendeu? Tipo (+) (Não vai me levar a lugar nenhum, eu nem chego perto) Ela tem disso /.../ ela entra no mundinho dela e nem tchum. Mas, ago:::ra, se desperta alguma coisa, que pode sair algo que (+) sei lá (+) que interessa, AÍ tudo bem. Então ela é bem por aí, ela dá uma sapeada (+) Porque tem*

vez que ela não / E eu sei porque eu atendo muito cliente em casa, né". E às vezes, os clientes vêm com criança, né". Então ela vem na escada (++) dá uma olhada (++) ou fica ou sobe. Então quando vê que::: nãnãnã (+) Você não vê mais ela. (P6)

Esse dado revela que, apesar de os estudantes desse grupo apresentarem boas habilidades sociais, alguns podem ser seletivos quanto a esse aspecto. Isso ocorre, possivelmente, devido aos interesses mais restritos e incomuns aos estudantes da mesma idade.

Constata-se, na literatura, que essa seletividade é encontrada mais fortemente associada a estudantes excepcionalmente inteligentes, os quais parecem diferir radicalmente dos estudantes com comportamento superdotado, em níveis mais moderados. Gross (1993) assinala que essas diferenças vão além do plano cognitivo, articulando-se igualmente com o desenvolvimento afetivo, moral, interesses em atividades de lazer e leitura, escolha das amizades, atitudes e também valores.

Por isso, estudantes com inteligência extrema correm o risco de maiores desajustes socioemocionais e rejeição pelos pares (HOLLINGWORTH, 1942; GROSS, 1993; 2002; ALENCAR, 2007; NEIHART, 2008), a menos que o sistema educacional e a sociedade acomodem seus interesses, habilidades e nível de desenvolvimento, evitando que esses estudantes permaneçam em situação de vulnerabilidade educacional e social.

Estudo intragrupo - O Grupo 2

Como no G1, no estudo intragrupo, primeiramente será apresentada a avaliação dos indicadores de Superdotação, seguida

pela avaliação dos indicadores de TDAH, das habilidades sociais e problemas de comportamento, e, por último, da percepção dos pais/responsáveis dos estudantes do G2.

Avaliação dos indicadores de Superdotação

Os resultados da avaliação dos indicadores de Superdotação no G2 estão expostos na Tabela 11.

Tabela 11- Número e porcentagem de indicadores de Superdotação assinalados pelos pais/responsáveis no G2

Participante	Número de características	Porcentagem (%)
M1	28	66,66
P1	18	42,85
M2	37	88,09
P2	34	80,95
M3	15	35,71
P3	21	50,00
M4	25	59,52
A4	28	66,66
M5	28	66,66
A5	25	59,52
M6	28	66,66
P6	22	52,38

Fonte: Elaboração própria.

No grupo dos estudantes com a hipótese diagnóstica de TDAH, os pais/responsáveis de cinco estudantes não relataram um conjunto de características que, neste estudo, definiria a Superdotação.

Os dois informantes do estudante E2 assinalam um conjunto de características bastante significativo e acima do estabelecido como nota de corte, nesta pesquisa, avaliando o estudante com o tipo misto de Superdotação.

Portanto, no grupo de estudantes com a hipótese diagnóstica de TDAH, há um estudante que apresenta indicadores de Superdotação, ou seja, uma proporção de 6:1.

Quanto à prevalência da Superdotação em estudantes com TDAH, foi identificada variação de 10% (ANTSHEL *et al.,* 2008) a 22% (OUROFINO; FLEITH, 2005). Por sua vez, Massuda (2016) identificou, em sua pesquisa, que dois, dos três estudantes participantes com TDAH, mostravam indicadores de Superdotação.

Avaliação dos indicadores de TDAH

Os resultados da avaliação dos indicadores de TDAH no G2 estão focalizados na Tabela 12.

Tabela 12- Número de indicadores de TDAH identificados pelos pais/responsáveis no G2

Participante	Número de indicadores de desatenção assinalados com "bastante" ou "demais"	Número de indicadores de hiperatividade/impulsividade assinalados com "bastante" ou "demais"
M1	2	3
P1	4	6
M2	7	9
P2	2	4
M3	0	2
P3	3	3
M4	7	5
A4	3	4
M5	3	6

continua

A5	7	8
M6	4	8
P6	4	4

Fonte: Elaboração própria.

Constata-se que três estudantes atingiram o critério proposto pelo autor do instrumento: E2, E5 e E6.

Com relação a E1 e E6, um dos informantes avalia que os estudantes demonstram um número de indicadores de TDAH do tipo hiperativo/impulsivo, mas, quando consideradas as duas avaliações, E1 não cumpre o critério preestabelecido; em contraponto, E6 atinge o critério proposto pelo autor para a apresentação hiperativa/impulsiva do transtorno.

E2 também foi avaliado com a apresentação mista do TDAH por somente um dos respondentes, todavia, diferentemente de E1, quando levadas em conta as duas avaliações, o estudante atinge a nota de corte deste estudo.

E4 foi avaliado com o tipo desatento por um dos informantes, porém, não atinge o critério aqui firmado.

Por seu turno, o estudante E5 revela um indicativo considerável de TDAH de apresentação hiperativa/impulsiva.

Por conseguinte, quando utilizados pais/responsáveis como informantes sobre os indicadores do transtorno, metade dos estudantes sob a hipótese diagnóstica de TDAH cumpriram o critério inicial de avaliação do DSM-V. Todavia, é importante ressaltar, que todos os estudantes foram encaminhados com queixas de desatenção e/ou hiperatividade, o que sugere que há prejuízo funcional no dia a dia do estudante, em um ou mais contextos.

O estudo de Büttow e Figueiredo (2019), o qual também adotou pais/responsáveis como informantes, refuta esses achados, pois, ao se avaliar, usando o SNAP-IV, 40 estudantes em atendimento clínico e psicoterápico, sob a hipótese diagnóstica de TDAH, todos cumpriram os critérios de avaliação inicial. Os resultados revelaram que 57,5% dos estudantes foram avaliados com o tipo combinado, 27,5% com o tipo desatento e 15% apenas com indicadores de hiperatividade/impulsividade.

Avaliação de habilidades sociais e problemas de comportamento

Com respeito à avaliação das habilidades sociais, os escores do grupo estão reunidos na Tabela 13.

Tabela 13- Escores geral e fatoriais da escala de habilidades sociais na avaliação por pais/responsáveis no G2

	M1	**P1**	**M2**	**P2**	**M3**	**A3**	**M4**	**A4**	**M5**	**A5**	**M6**	**P6**
Escore Geral	50	10	10	10	15	50	03	25	05	40	01	30
Escore F1- Responsabilidade	65	65	35	35	25	35	25	65	80	80	05	15
Escore F2- Autocontrole	30	10	01	01	30	55	15	30	10	10	01	50
Escore F3- Afetividade/Cooperação	50	25	35	05	25	80	10	25	03	75	03	75
Escore F4- Desenvoltura Social	85	10	05	25	40	55	25	55	10	35	35	35
Escore F5- Civilidade	45	03	45	70	10	45	01	20	01	40	40	20

Fonte: Elaboração própria.

Na Tabela 13, temos que quatro estudantes (E2, E4, E5 e E6) apresentaram um repertório abaixo da média inferior e dois deles (E1 e E3), um repertório médio inferior.

Já na Tabela 14, na sequência, temos as medidas de dispersão e de tendência central dos escores geral e fatoriais, na avaliação das habilidades sociais por pais/responsáveis do G2.

Tabela 14- Quartis, Intervalo Interquartílico (Q3-Q1) e Mediana dos escores geral e fatoriais da escala de habilidades sociais na avaliação por pais/responsáveis no G2

	Q1	Q2	Q3	Q3-Q1	Md
Escore Geral	8,75	12,5	32,5	23,75	12,5
Escore F1- Responsabilidade	25	35	65	40	35
Escore F2- Autocontrole	7,75	12,5	30	22,25	12,5
Escore F3- Afetividade/Cooperação	8,8	25	56	47,2	25
Escore F4- Desenvoltura Social	21	34	44	23	35
Escore F5- Civilidade	8,3	30	45	36,7	30

Fonte: Elaboração própria.

Ao se analisar a Tabela 14, observa-se que G2 apresenta um repertório abaixo da média inferior de habilidades sociais, indicativo de necessidade de intervenção, especialmente nas escalas e itens mais críticos para o ajustamento social e acadêmico dos estudantes.

Os fatores "autocontrole" e "afetividade/cooperação" foram avaliados com repertório abaixo da média inferior e os fatores responsabilidade, desenvoltura social e civilidade foram avaliados pelos pais/responsáveis com repertório médio inferior, com indicativo de necessidade de intervenção em todos esses.

O autocontrole foi identificado como fator com menor mediana, ou seja, o ponto mais crítico, portanto, de modo geral, esses estudantes não respondem adequadamente a situações

conflituosas, as quais requerem restrição do próprio comportamento.

A maior mediana dos resultados foi verificada no fator responsabilidade e desenvoltura social.

Nesse ponto, é importante esclarecer que as avós participantes do estudo tenderam a avaliar melhor essas habilidades do que as mães, o que influenciou esse resultado. Enquanto A3 e A5 avaliam o estudante com um bom repertório, M3 e M5 o avaliam com um repertório abaixo da média inferior. Especificamente sobre o item responsabilidade, isso também acontece em A4, que o avalia como bom, enquanto M4 avalia a responsabilidade do estudante como abaixo da média inferior, posto que essas habilidades são determinadas e avaliadas de acordo com a cultura e valores de cada um (DEL PRETTE *et al.,* 2016).

Segundo Edwards e Daire (2006), os dados de pesquisas disponíveis sugerem que crianças criadas por avós são mais propensas a problemas comportamentais, emocionais e acadêmicos, de sorte que podem precisar de auxílio psicológico. Isso acontece devido às variáveis que envolvem a situação.

Não encontramos na literatura nenhuma pesquisa que nos levasse ao esclarecimento desse ponto; o que temos são referências que nos embasam, no sentido de que os vínculos formados entre os sujeitos das famílias são diferentes. Uma hipótese aqui aventada é de que esses avós entrem mais facilmente em situação de impotência aprendida e passem a relevar muito mais os comportamentos dos netos, em função da quantidade de eventos estressores vividos (BARKLEY, 2002).

O fator com menor variação dos dados diz respeito ao autocontrole do estudante (Q3- Q1 = 22,25), enquanto a maior variação dos dados é atinente à "afetividade/cooperação" (Q3- Q1 = 47,2).

Na Tabela 15, tem-se a apresentação dos escores geral e fatoriais da escala de habilidades sociais, autoavaliadas pelos estudantes do G2.

Tabela 15- Escores geral e fatoriais da escala de habilidades sociais na autoavaliação no G2

	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Escore Geral	03	01	30	30	20	50
Escore F1- Empatia/Afetividade	15	01	03	75	15	55
Escore F2- Responsabilidade	20	50	70	35	25	03
Escore F3- Autocontrole/Civilidade	01	01	70	25	35	75
Escore F4- Assertividade	45	25	55	25	55	90

Fonte: Elaboração própria.

Na Tabela 15, percebe-se que dois estudantes se autoavaliaram com um repertório médio inferior (E3 e E4), enquanto três deles se autoavaliaram com um repertório abaixo da média inferior (E1, E2 e E5). Somente E6 se autoavaliou com um bom repertório, na média da amostra normativa.

A seguir, na Tabela 16, temos as medidas de dispersão e de tendência central dos escores geral e fatoriais, na autoavaliação no G2.

Tabela 16- Quartis, Intervalo Interquartílico (Q3-Q1) e Mediana dos escores geral e fatoriais da escala de habilidades sociais na autoavaliação no G2

	Q1	Q2	Q3	Q3-Q1	Md
Escore Geral	7,25	25	30	22,75	25
Escore F1- Empatia/Afetividade	6	15	45	39	15
Escore F2- Responsabilidade	21	30	46	25	30
Escore F3- Autocontrole/Civilidade	7	30	61,25	54,25	30
Escore F4- Assertividade	30	50	55	25	50

Fonte: Elaboração própria.

Tem-se, na Tabela 16, que, na autoavaliação, o G2 demonstrou um repertório geral abaixo da média inferior de habilidades sociais, indicativo de necessidade de intervenção, especialmente nas escalas e itens mais críticos para o ajustamento social e acadêmico dos estudantes.

A maior mediana dos dados é observada no fator assertividade, único item autoavaliado como bom. Por isso, de modo geral, na autoavaliação, o grupo não apresentou dificuldades em expressar atitudes que envolvem risco de reação indesejável do outro, expressão de sentimentos negativos, negociação de interesses e na lida com as críticas.

O fator de menor mediana é a "empatia/afetividade", portanto, o ponto mais crítico. Esse fato desvela a dificuldade desses estudantes em respeitar os sentimentos e pontos de vista de outros e também de expressar sentimentos positivos em relação ao outro.

As avaliações com menor variação dos dados são as que dizem respeito à assertividade e responsabilidade (Q3-Q1 = 25), e, com maior variação dos dados, tem-se o fator autocontrole/civilidade (Q3-Q1 = 54,25).

Nota-se que a autoavaliação convergiu com a avaliação por pais/responsáveis, e o grupo exibiu um repertório abaixo da média inferior, indicativo de necessidade de intervenção, nos itens "empatia/afetividade", responsabilidade e "autocontrole/civilidade", os quais foram considerados como no nível médio inferior.

A responsabilidade foi considerada na média inferior, não somente pelos pais/responsáveis, mas também pelos estudantes.

O autocontrole e a civilidade foram mensurados separadamente na avaliação dos pais/responsáveis e juntos na autoavaliação. Na avaliação dos pais, o autocontrole foi avaliado como abaixo da média inferior e a civilidade, como médio inferior; o fator autocontrole/civilidade foi autoavaliado como médio inferior.

Nesse grupo, foram igualmente avaliados os problemas de comportamento, e os escores geral e fatoriais estão concentrados na Tabela 17.

Tabela 17- Escores geral e fatoriais da escala de problemas de comportamento no G2

	M1	P1	M2	P2	M3	A3	M4	A4	M5	A5	M6	P6
Escore Geral	50	50	99	90	40	50	80	75	90	90	100	75
Escore F1- PC Externalizantes	55	65	100	90	30	65	85	55	85	97	99	70
Escore F2- PC Internalizantes	35	35	80	65	60	30	55	90	97	25	97	70

Fonte: Elaboração própria.

Quatro estudantes (E2, E4, E5 e E6) exibiram repertório acima da média superior para problemas de comportamento, enquanto dois (E1 e E3) apresentaram um repertório mediano, com resultados na média da amostra de referência do instrumento.

Na Tabela 18, temos as medidas de dispersão e de tendência central dos escores geral e fatoriais, na avaliação de problemas de comportamento por pais/responsáveis do G2:

Tabela 18- Quartis, Intervalo Interquartílico (Q3-Q1) e Mediana dos escores geral e fatoriais da escala de problemas de comportamento no G2

	Q1	Q2	Q3	Q3-Q1	Md
Escore Geral	50	78	90	40	77,5
Escore F1- PC Externalizantes	63	78	92	29	77,5
Escore F2- PC Internalizantes	35	63	83	48	62,5

Fonte: Elaboração própria.

Com respeito aos problemas de comportamento, G2 foi avaliado como apresentando um repertório médio superior, nesse quesito, com resultados acima da média, em grande parte dos itens. Isso é indicativo de necessidade de intervenção, principalmente no que concerne aos problemas de comportamento externalizantes, nos quais é identificada a maior mediana das avaliações. Nessa tabela, podemos constatar que a menor mediana dos dados foi identificada nos PC internalizantes, portanto, o grupo tende a ter mais facilmente problemas de comportamento externalizantes.

De acordo com os dados expostos, verifica-se, nesse grupo, uma necessidade de intervenção tanto em habilidades sociais quanto em problemas de comportamento, confirmada pelas avaliações dos pais/responsáveis e pela autoavaliação dos estudantes.

Apesar de esse grupo revelar um perfil bastante homogêneo com relação às habilidades sociais, com a grande maioria dos estudantes com um repertório médio inferior ou abaixo da média inferior, tanto na avaliação por pais/responsáveis quanto na

autoavaliação, E6 foi a única exceção, sendo avaliado pelos pais/responsáveis como na média da amostra normativa do instrumento; também é constatada certa discrepância entre as avaliações de pais e mães e também mães e avós.

Como já realçado, a avaliação das habilidades sociais é estritamente relacionada ao contexto em que o estudante, bem como a família, estão inseridos, portanto, cada participante avalia o estudante de acordo com seus próprios valores e perspectivas.

Esses dados convergem com os achados de Freitas e Del Prette (2013, 2014) e Freitas (2013), para quem esses estudantes apresentam déficits em habilidades sociais, por sua vez, preditores de problemas de comportamento, sendo que, quando comparados a outras 12 categorias de estudantes com NEE, foram os que obtiveram menores escores.

Nossos achados confirmam, também, o estudo de Guidolim, Ferreira e Ciasca (2013) que, ao avaliar 28 estudantes com queixas de TDAH, concluíram que todos os estudantes estavam abaixo da média normativa do instrumento utilizado para avaliação das habilidades sociais, no caso, o Inventário Multimídia de Habilidades Sociais de Crianças (IMHSC).

Mais um estudo que corrobora com os já expostos é o de Fernández-Jaén *et al.* (2011). Partindo do pressuposto que estudantes com TDAH apresentam déficits em Habilidades Sociais, os autores comparam a intensidade dos indicadores de TDAH em relação as Habilidades Sociais e de liderança, segundo relato dos pais. Foram retrospectivamente analisados 170 pacientes com o diagnóstico de TDAH de 2007 a 2010 e identificada uma relação

inversamente proporcional entre o grau de hiperatividade e as Habilidades Sociais, bem como de liderança.

A percepção dos pais/responsáveis sobre os fenômenos nos estudantes

A fim de investigar a percepção dos pais quanto ao fenômeno do TDAH, nos estudantes, procederemos à análise da transcrição das falas das entrevistas dos pais, mães e avós participantes desse grupo.

O tempo total das entrevistas do grupo foi de 3 horas e 12 minutos, sendo uma média de 16 minutos por participante. A entrevista com menor tempo de duração foi a de A5, com 8,2 minutos, e a de maior tempo foi a M6, com 34,8 minutos.

Para a análise, assim como no G1, foram delimitadas primeiramente três categorias: "Nível psicológico", "Ensino-aprendizagem" e "Nível social", como exposto no Quadro 12.

Quadro 12- Quadro de análise do G2

NÍVEL PSICOLÓGICO	Imaturidade
	Criatividade e curiosidade
	Autocontrole
	Desatenção
	Agressividade
	Autonomia
	Medos
	Necessidade de atenção
	Instabilidade emocional
	Preferências e envolvimento com as tarefas
	Resiliência
	Hiperatividade
	Dificuldade no adiamento de recompensas

continua

ENSINO-APRENDIZAGEM	Relacionamento com a escola
	Necessidade de mediação
	Dificuldades de aprendizagem
NÍVEL SOCIAL	Preferências quanto à idade
	Bullying e preconceito
	Ajustamento social

Fonte: Elaboração própria.

A categoria "Nível psicológico" foi ainda subdividida em treze subcategorias: "Imaturidade", "Criatividade e curiosidade", "Autocontrole", "Desatenção", "Agressividade", "Autonomia", "Medos", "Necessidade de atenção", "Instabilidade emocional", "Preferências e envolvimento com as tarefas", "Resiliência", "Hiperatividade" e "Dificuldade no adiamento de recompensas".

As subcategorias "Imaturidade" e "Criatividade e curiosidade" foram desencadeadas pelo questionamento 4.1 ("No seu ponto de vista, em que seu filho/neto se diferencia das crianças da mesma idade?").

A subcategoria "Imaturidade" foi representada pela fala de três participantes, entre os quais estão M3 e A4:

> *Ele tem algumas limitações (++) Assim, ele é um pouquinho (++) <u>Em algumas coisas, mais</u> <u>infantilizado</u>. (M3)*

> *Ah, ele é infantil, assim, vamos dizer (+) Ele vai fazer 11 anos em maio, e ele acredita em Papai Noel (2,0) acredita em Coelhinho da Páscoa. Entendeu? Ele é mais ingênuo. <u>Eu acho</u> <u>ele bem criança</u> <u>pra a idade</u>. (A4)*

A literatura revela que existem evidências de que o TDAH esteja associado a uma permanência da imaturidade, ou melhor, a ilhas de imaturidade, em um curso maturacional normal e progressivo, mas um pouco mais lento em determinados aspectos; atesta também que muitos casos de imaturidade são confundidos com o transtorno (BARKLEY, 2002; ROHDE; MATTOS, 2003; HOOGMAN *et al.,* 2017).

Ressalta-se que as entrevistadas que aludiram à imaturidade são responsáveis por estudantes cujas dificuldades de aprendizagem também foram mencionadas.

Duas das entrevistadas destacaram, em suas falas, a "Criatividade e curiosidade" do estudante. Trata-se de falas da mãe e da avó do mesmo estudante:

> *[...] ele vem (+) inventa um negócio (+) inventa outro (++) Ele fez uma moto, mostrou pra a gente e tal (+) Ele tem essa criatividade, então (++) de inventar, de procurar o que fazer. Ele fez um::: (++) um estilingue de tacar feijão, com a bexiga (+) E ele desenhou um alvo e colocou com o pregador de roupa no varal (2,0) Ele fazia eu ficar andando nos mercados pra catar caixa de papelão pra ele (++). Eu ficava pedindo nos mercados. Vinha aquele mo:::nte de caixote no carro (++) Trazia, aí catava um monte de canetinha (+) Tesoura /.../ Aí ele desenha o que ele vai fazer, ele recorta (+) Ele fez um caminhão com um caixote de tomate. Fez um capacete /.../ A criatividade que ele tem, né" Que as crianças (+) hoje (+) ficam todas pregadas em celular. Ele, não (2,0) Ele gosta de inventar as coisas. (M4)*

> *[...] esses dias ele foi tomar banho / que é o que eu falo: ele é muito curioso. Ele foi tomar banho e levou ((o slime)) pra baixo do*

chuveiro (+) Ninguém viu (++) De repente ele gritou que nem um louco (VÓ:::) Eu fui lá (O que que foi?) e ele veio com o negócio todo grudado na toalha /.../ (E o que que eu faço agora? eu quis ver o que acontecia se molhasse) (Então (++) o curioso se ferra) ((risadas)). (A4)

Por meio das falas de M4 e A4, verifica-se que esse estudante apresenta uma capacidade de planejamento, com comportamentos direcionados a metas e objetivos.

Na verdade, na literatura, há controvérsias quanto à relação entre criatividade e TDAH. Enquanto Ourofino e Fleith (2005), ao comparar medidas de criatividade, nos estudantes dos três grupos, não encontraram diferenças significativas, Ourofino (2007) argumenta ser essa uma característica compartilhada por muitos estudantes com o transtorno.

Cramond (1994), ao examinar a incidência de criatividade em estudantes com TDAH, verificou que os 34 estudantes avaliados, os quais exibiam o transtorno, obtiveram escores dentro das médias no Teste *Torrance Creative Scholars Program* em praticamente todos seus componentes, exceto em elaboração, a qual é a medida de um estilo de resposta criativa que dá atenção aos detalhes e ao aperfeiçoamento das ideias, de sorte que o grupo apresentou resultados mais de um desvio-padrão acima da média do teste nesse item. Segundo a autora, 32% dos estudantes com TDAH obtiveram uma pontuação necessária para se qualificar para programas de desenvolvimento criativo.

Aspectos relacionados ao "Autocontrole" apareceram nas falas de três entrevistados. Essa subdivisão foi originada por meio das respostas à questão 3.1 ("Como é o relacionamento do seu filho/neto

com os familiares com quem convive diariamente?”), como se observa nas falas de M4 e M5:

> *[...] ele senta (+) se você pedir pra sentar aqui e ficar, ele vai ficar (++) ele se controla (+) coisa que uma criança hiperativa não faz. Ela não senta, ela não para. (M4)*

> *[...] ela fica muito nervosa (+) com qualquer coisinha ela está se irritando (++) Isso daí é o que me preocupa mais (+) É::: É o nervoso dela (+) Isso me deixa preocupada (+) Perde o controle. Você não pode falar um (a) pra ela. (M5)*

Segundo Barkley (2002), o transtorno tem relação com a falta de controle inibitório, o que prejudica o autocontrole. Assim, para ele, o TDAH se configura como um “[...] um transtorno de desenvolvimento do autocontrole que consiste em problemas com os períodos de atenção, com o controle do impulso e com o nível de atividade.” (BARKLEY, 2002, p. 35).

M4 relata que o estudante, apesar de estar sob a hipótese de TDAH, apresenta determinado nível de autocontrole, o que o difere das crianças consideradas pela entrevistada como hiperativas. Ressalta-se aqui que E4 foi avaliado no CCAS, pela mãe, com o tipo desatento do transtorno.

Quatro participantes sobressaltaram a “Desatenção” no estudante. Esses foram suscitados por dois questionamentos 1.1 (“Seu filho/neto já enfrentou ou enfrenta problemas na escola? Se sim, quais?”) e 4.1 (“No seu ponto de vista, em que seu filho/neto se diferencia das crianças da mesma idade?”).

Nesse aspecto, esses comportamentos desatentos parecem estar ligados principalmente à manutenção da atenção, como no excerto da fala de P1:

> *[...] o único probleminha dele é que ele não presta atenção na aula, fala que demora muito (++) nunca presta atenção. Então, esse é o único probleminha dele. (P1)*

Barkley (2002) afirma que os comportamentos desatentos ocorrem sobretudo relacionados à manutenção da atenção por longos períodos de tempo, contudo, ressalva que não há consenso sobre se estudantes com o transtorno se distraiam mais frequentemente que outros não acometidos pelo transtorno.

Nas entrevistas, foi ainda mencionada a desatenção associada à distração com as tarefas da rotina, como em M4:

> *[...] E ele esquecia coisas (+) assim (+) que era da rotina, né" Tipo assim (++) se ele leva o caderno pra a escola todos os dias (+) ele tem que trazer pra levar (+) não voltava (+) esquecia lá. Ele levantava da mesa, o caderno estava na mesa e lá::: ficava (++) E a bolsa quando a gente colocava no sofá né" A gente saía (Vamos pra a escola, vamos) Ele ia (++) a bolsa ficava. (M4)*

Com relação às dificuldade de atenção nas tarefas rotineiras, Rohde e Mattos (2003) sublinham que um cronograma e *checklist* de atividades pode agir como um apoio para o estudante e para a família, os quais, com as atividades estruturadas de maneira mais concreta, podem dinamizar melhor o andamento da rotina.

A "Agressividade" esteve frequentemente presente e foi destacada nas falas de oito participantes, suscitadas por três questionamentos 1.1 ("Seu filho/neto já enfrentou ou enfrenta problemas na escola? Se sim, quais?"), 1.2 ("Como é o relacionamento do seu filho/neto com os colegas de escola?") e 2.3 ("Você já enfrentou ou enfrenta problemas em outros contextos que não os escolares devido as características do seu filho/neto? Se sim, quais?").

A maioria dos pais/avós que trata da agressividade assegura que o estudante não gosta de ser contrariado, vindo a apresentar a agressividade nesses momentos.

> *[...] ela bateu numa menina (++) pegou no pescoço da menina /.../ Ela é brava. Se você::: / ela é brava. Você começa a gritar (++) Já quebrou o guarda-roupa de nervosa (+) Ela fica nervosa, qualquer coisa ela quebra (+) Ela começa a tacar as coisas no chão /.../ Teve um dia que ela ficou tão nervosa que ela se arranhou toda (++) Porque ela queria ir pra a escola num domingo e não tinha aula (+) Aí ela ficou brava (+) Pegou a unha dela e arranhou toda (+) Ela foi para a escola na segunda-feira e a diretora me chamou /.../ pra saber o que tinha acontecido (2,0) Pensando que era eu que tinha batido (++) Mas não era. (M5)*

> *[...] Briga e bate nas criancinhas (+) Não sempre (++) mas já várias vezes né" /.../ Então isso aí já é bem dela. Assim (++) de ser autoritária e ter aquele gênio forte e fazer as coisas do jeito dela. (P6)*

Os estudantes com o TDAH geralmente demonstram baixa tolerância à frustração, de modo que episódios de agressividade são relatos bastante comuns nesses momentos (BARKLEY, 2002;

ROHDE; MATTOS, 2003; APA, 2014). Para esses autores, o comportamento agressivo se associa mais fortemente aos estudantes com o tipo hiperativo/impulsivo.

Essa espécie de agressividade pode ser caracterizada como instrumental, pois geralmente apresenta uma função no local em que acontece, a função de controle do ambiente (FARIZ *et al*., 2005). Também Del Prette e Del Prette (2003) afirmam que déficits nas habilidades empáticas se relacionam intimamente com manifestações agressivas, revelando que, ao manifestar esse tipo de comportamento, o agressor não se sensibiliza ou não reconhece os sentimentos alheios.

Barkley (2002) sustenta que o TDAH não é sinônimo de conduta agressiva, advertindo para o fato de que a presença desse comportamento está mais vinculada às condutas parentais do que necessariamente ao transtorno. Pais de crianças com TDAH e comportamentos agressivos apresentavam maiores índices de problemas psiquiátricos do que pais de crianças sem manifestações de agressividade. Isso significa que, em tese, familiares em desajuste psicológico podem desencadear comportamentos agressivos e antissociais em estudantes com TDAH.

Um participante destacou a "Autonomia" do estudante (M4):

> *[...] Tem coisas que é muito adulto pra a idade dele. Então, ele sabe o que é bom, o que é ruim ou o que não agrada ele. Isso aí não precisa::: ele tem opinião própria. Isso aí ninguém precisa falar com ele /.../ as vezes ele está fazendo alguma coisa, não gosta que põe a mão (não, não, não). Você fala (Deixa eu ajudar você?) (Não, não. Você vai quebrarisso aqui. Deixa que eu faço). (M4)*

Nossos achados são refutados por Barkley (2002), para quem a autonomia é prejudicada devido ao déficit nas funções executivas presentes nos estudantes com TDAH, mas, segundo esse mesmo autor, estudantes que apresentam o TDAH do tipo predominantemente desatento, como é o caso de E4, podem evidenciar essa habilidade, quando envolvidos em suas atividades de interesse.

Alguns “Medos” também foram identificados na fala de duas entrevistadas, mãe e avó do mesmo estudante. No caso de M3, essa resposta foi desencadeada pelo questionamento 4.1 (“No seu ponto de vista, em que seu filho/neto se diferencia das crianças da mesma idade?”):

> *[...] <u>ele tem medos, que ele trava</u> (2,0) Ele não chega a ter episódios de euforia (+) de agitação (+) de bater (++) Só que ele tem medos (+) que daí ele trava, senta no chão, começa a gritar e não tem como você re-lar nele quando acontece. (M3)*

Em A3, a fala sobre os “Medos” foi desencadeada pela resposta à questão 2.3 (“Você já enfrentou ou enfrenta problemas em outros contextos que não os escolares, devido as características do seu filho/neto? Se sim, quais?”).

> *Ah, <u>ele tinha muito medo</u>. Ele tinha::: / Saía na rua, assim (+) ele agarrava nela ((na mãe)), travava e não conseguia andar. E chorava e ficava travado (+) não ia (+) Então eu falei: (Nossa, tem alguma coisa errada aí) (++) na frente da escola. Sabe? Então, teve isso daí. Teve e era::: / Nossa, eu falava (Mas o que será isso?). (A3)*

Esse dado não encontra respaldo na literatura da área, pois frequentemente esses estudantes são destemidos e não medem as consequências de seus próprios atos (BARKLEY, 2002; ROHDE; MATTOS, 2003). A hipótese aqui levantada é de que esses medos e fobias podem estar ocorrendo devido a alguma comorbidade, não identificada, ao transtorno, como, por exemplo, o Transtorno de Ansiedade ou Transtorno Obsessivo Compulsivo, nos quais esses comportamentos seriam mais justificáveis.

A "Necessidade de atenção" também esteve presente nas falas, tomando parte de quatro entrevistas. Os excertos alocados nessa subdivisão foram de falas desencadeadas pelo questionamento 3.3 ("Em quais atividades ele se envolve sozinho?").

> *[...] ele sempre pede atenção (++) Ele não gosta de NÃO ser o centro das atenções. (M3)*

> *Ela gosta mais de brincar, porque lá em casa a gente brinca com ela. Aí quando eu não tenho tempo no dia de semana, porque eu trabalho, ela grita (VEM BRINCA:::R, NINGUÉM QUER BRINCAR COMIGO:::) parece que quer chamar atenção o tempo todo. (M5)*

Corroborando esses achados, temos um dos mais importantes estudos de observação das interações de mães e filhos com TDAH, realizado por Susan Campbell, da University of Pittsburgh. Como resultados, a pesquisadora constatou que estudantes que apresentavam a hiperatividade iniciaram interações em maior número de vezes, conversavam mais e também solicitaram mais ajuda que outros sem o transtorno (BENCZIK; CASELLA, 2015).

O aspecto "Instabilidade emocional" foi contemplado em seis entrevistas. Essas explanações foram suscitadas pelo questionamento 3.1 ("Como é o relacionamento do seu filho/neto com os familiares com quem convive diariamente?"). Nesse aspecto, constata-se que, para a maioria dos entrevistados, o filho/neto é carinhoso e exibe comportamentos considerados de aproximação, no entanto, quando contrariados, podem exibir comportamentos agressivos e dificuldades de lidar com as emoções. Como exemplo, temos os trechos das transcrições das falas de P1 e A4:

> *Ele é um menino muito carinhoso (++) Ele chega (+) se tem quatro, cinco pessoas ele cumprimenta todo mundo (++) abraça (++) É um menino muito carinhoso, muito doce (2,0) Mas só que não pode tirar ele do sério, se não o bicho pega. (P1)*

> *Ele é muito carinhoso, tudo (++) Ao mesmo tempo que ele é carinhoso ele se estressa por qualquer coisa (++) Qualquer coisa (+) Chora (+) É tipo assim (+) ele é muito estourado /.../ Aí, você chama a atenção / Atenção, assim, a gente fala (Não, não é assim) (Ah, então está bom). Aí é onde ele::: explode (+) Você entendeu? E assim (+) ele é muito chorão, muito chorão. Reclamam direto no CAPS. É muito chorão pra tudo (++) Eu acredito que é o emocional dele. (A4)*

Conforme Barkley (2002), esses estudantes têm dificuldades de se adaptar a situações que exigem maior racionalidade e são mais emocionais, devido à dificuldade de controlar as primeiras emoções e reações frente a determinadas situações.

As "Preferências e envolvimento com as tarefas" foram encontradas nas falas de oito participantes. Essas falas foram

suscitadas em resposta às questões 3.2 ("Em quais atividades ele se envolve com a família?") e 3.3 ("Em quais atividades ele se envolve sozinho?"). Em três casos, os pais/avós afirmam que o estudante tem preferência por equipamentos eletrônicos, como videogame e celular, segundo assinalam, por exemplo, M1 e A5:

> *[...] ele gosta mesmo é de videogame, se deixar fica o dia todo. (M1)*

> *Ela gosta de ficar no joguinho no celular. (A5)*

Foram presentes em três entrevistas as preferências por atividades que exigem movimento, como andar de bicicleta ou jogar futebol. Para ilustrar, temos os excertos das falas de P1 e M2:

> *Ah, ele gosta de ficar andando de bicicleta. Então ele gosta mais, assim, de ficar com os colegas dele, sabe? (P1)*

> *Jogar bola. Porque ele não consegue ficar parado /.../ ele gosta de ir na piscina, gosta de bola. Nada que fica parado. Tudo tem que correr, de correr pra lá e pra cá, no parquinho. Só movimento /.../ Ele não faz nada sozinho, né" Porque ele sempre quer (++) (Mãe, vem. Pai, vem). É sempre assim. (M2)*

Esses achados são confirmados pela literatura, na qual se verifica que esses estudantes preferem atividades relacionadas à tecnologia ou atividades que exigem movimento (BARKLEY, 2002; ROHDE; MATTOS, 2003).

Confirmando esse fato, temos a pesquisa de Effgem e Rossetti (2017), os quais investigaram a representação que estudantes com TDAH fazem de suas vivências. Os autores

constataram que todos os vinte entrevistados tinham preferências por atividades ao ar livre, no entanto, sete deles destacam que, além dessas, também gostam de utilizar jogos eletrônicos.

Em contraponto, temos a fala de M4, que ressalta que o estudante prefere atividades mais solitárias e calmas:

> *É::: ele é bem sozinho (2,0) Ele gosta de ficar sozinho (+) É o mundo dele. É o mundinho dele, ele gosta de inventar as coisas o tempo todo. (M4)*

Em E4, esse comportamento é observado, porque o mesmo revela um comportamento dirigido a metas específicas e o perfil desatento do transtorno, o que é corroborado pelos achados de Barkley (2002) e Rohde e Mattos (2003).

A "Resiliência" apareceu nas falas da mãe e da avó do mesmo estudante. Em M4, a fala foi suscitada pelo questionamento 2.4 ("Você acredita que seu filho/neto já sofreu (ou sofre) preconceito devido ao fato de ser diferente em suas características?"):

> *[...] porque ele não sabe::: os colegas tiram sarro dele não saber as coisas. Mas aqui, pra ele, acho que foi mais pesado. Teve vez dele reclamar mais, mas eu acho que ele não leva tão (+) tão a sério não. Ele reclama que alguém falou, mas no outro dia, pra ele, é vida que segue. No outro dia volta ao normal. Tudo ao normal. Ele não leva a sério. Não fica com aquela raiva, aquele ódio. (M4)*

E, em A4, em resposta à questão 3.1 ("Como é o relacionamento do seu filho/neto com os familiares com quem convive diariamente?"):

> *[...] agora ele está bem até (++) Está ótimo (++) Posso falar que ele está perfeito, né". Devido a uma separação dos pais, ele aceitou tranquilamente. (A4)*

Embora essa não seja uma característica comum no grupo, esse dado confirma os achados de Mikami e Hinshaw (2006), que investigaram fatores associados à resiliência em estudantes de 6 a 12 anos, com ou sem TDAH, que eram rejeitados pelos pares, tendo apontado que possuir a capacidade de brincar sozinhos, envolvidos com metas, parece contribuir para que sejam mais resilientes, conforme acontece com E4.

A "Hiperatividade" esteve presente na fala de seis participantes. Essas falas decorreram dos questionamentos 2.3 ("Você já enfrentou ou enfrenta problemas em outros contextos que não os escolares devido as características do seu filho/neto? Se sim, quais?") e 4.1 ("No seu ponto de vista, em que seu filho/neto se diferencia das crianças da mesma idade?"). A exemplo, temos os excertos das transcrições das falas de P1 e M2:

> *Ele é diferente porque ele é mais agitado né" Ele é mais agitado (++) Pode ver que ele não para /.../ É o dia in-teiro fazendo alguma coisa (++) É::: Arrumando. Vai andar de bicicleta pra um lado, vem, vai jogar bola (++) É um moleque mais agitado /.../ Fora (da escola) já teve alguns probleminhas também (++) dele ficar jogando as coisas na casa do vizinho, não para (2,0) Ele é um menino, assim, agitado, sabe? (P1)*

> *[...] todo inquieto (+) Em todos os lugares ele dá problema de não parar (+) Ele não para (+) Não para. O tempo todo correndo, pulando, gritando e brigando (++) O tempo todo. (M2)*

O comportamento excessivo parece ser um dos pontos de consenso na literatura, constituindo um indicador característico desses estudantes e necessário à identificação (GOLDSTEIN; GOLDSTEIN, 2000; BARKLEY, 2002; ROHDE; MATTOS, 2003).

Há achados que dão conta de que esses estudantes se movem cerca de oito vezes mais que um estudante da mesma faixa etária, não acometido pelo transtorno. O fato de não controlarem esse nível de atividade, dificultando o ajustamento do comportamento, de acordo com a demanda do ambiente, é o que causa mais problemas, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar (BARKLEY, 2002).

Quatro entrevistados relatam "Dificuldade no adiamento de recompensas", entre eles A3 e M5. Essas falas foram desencadeadas pelo questionamento 3.1 ("Como é o relacionamento do seu filho/neto com os familiares com quem convive diariamente?"):

> *[...] Ele bate o pé e eu falo (NÃO, ES-PE-RA (+) Você não sabe esperar as coisas. Deixa eu acabar de falar que eu pego) e ele não quer esperar eu acabar de::: / ele é muito de bater o pé e fazer escândalo (+) Sabe"? E meio que gritar e coisa assim. (A3)*

> *[...] é só sair (+) assim (+) com ela, deixar ela esperando, que ela fica estressada, começa (+) não aguenta ficar esperando, não entende que tem coisas que tem que esperar pra ter. (M5)*

Para Barkley (2002), os estudantes com TDAH possuem dificuldade no adiamento de recompensas e desejam realizar pequenos trabalhos para receber a recompensa de imediato, devido à dificuldade nas funções executivas. Segundo o autor, esses estudantes também têm problemas com a automotivação, o que faz com que haja necessidade de recompensas externas mais frequentes.

Rohde e Mattos (2003) e Barkley (2002) ressaltam que uma estratégia para lidar com a dificuldade de esperar é reforçar ativamente os intervalos de espera, aumentando esse período gradativamente até um período mais prolongado. Quando essa inabilidade se manifestar em comportamentos agressivos, é necessário que se tome a liderança, mas sem reagir como o estudante (com comportamentos agressivos e impulsivos).

Após a explanação dos aspectos da subcategoria "Nível psicológico", procederemos à análise e interpretação da segunda subcategoria "Ensino-aprendizagem". Essa foi subdividida em percepções sobre o "Relacionamento com a escola", sobre a "Necessidade de mediação" e as "Dificuldades de aprendizagem".

Nos aspectos ligados ao "Relacionamento com a escola", foram citados tanto os positivos quanto os negativos.

Os aspectos positivos apareceram nas falas de cinco sujeitos, suscitados pelo questionamento 1.2 ("Seu filho/neto gosta de ir à escola?"). Esses podem ser constatados nos trechos da transcrição das falas de M1 e M5:

> *Agora ele gosta ((de ir para a escola)). Mas antes (+) não. Tinha dia da semana que ele até queria ir (++) que era dia que tinha educação física (+) Fora esses dias (+) ele não queria ir não. Agora*

> *ele vai (2,0) Agora ele não reclama, não, é difícil ele reclamar. (M1)*

> *Ela gosta ((de ir na escola)) se deixar vai até domingo (++) Ama (+) Ela não vê a hora. (O quê? Vai começar amanhã?) ela não vê a hora. (M5)*

Os aspectos negativos foram citados por oito sujeitos, provenientes das respostas às questões 1.1 ("Seu filho/neto já enfrentou ou enfrenta problemas na escola? Se sim, quais?") e 1.2 ("Seu filho/neto gosta de ir à escola?"). Como exemplo, temos as falas de M2 e P6, as quais demonstram desajustes no ambiente escolar causados por problemas de comportamento:

> *[...] problemas na escola eu tive desde sempre (++) Ele não para (+) não obedece (+) briga, não faz atividade (++) A escola que pediu pra eu ir atrás de uma ajuda porque não estava conseguindo lá (+) e aí eu fui no posto e eles encaminharam para o CAPS. (M2)*

> *[...] tinha vezes que ela emburrava e não fazia nada, não queria fazer nada. Saía da sala de aula, ia por conta própria, sem autorização. Entendeu? Aí não pode né.(P6)*

Os estudantes com TDAH têm uma incapacidade de seguir completamente as regras ou instruções, algo visto como problemático na escola. Enquanto os estudantes não acometidos pelo transtorno são guiados mais por direções e instruções, os estudantes com TDAH acabam regidos mais pelo ambiente e muitas vezes se engajam em outra atividade, não solicitada e sem relação com as instruções fornecidas (BARKLEY, 2002).

Como agravante, segundo esse mesmo autor, a escola atual muitas vezes desconsidera as diferenças individuais e está pouco aberta à diversidade, negligenciando a necessidade de adequação de recursos e metodologias para os estudantes que necessitam, transitória ou permanentemente, como assegurado pela legislação. Além disso, as características do transtorno são intensificadas em situações de grupo, como em sala de aula, o que dificulta ainda mais a percepção seletiva dos estímulos e coloca o estudante em risco, tanto na esfera acadêmica quanto social.

Alguns demonstram uma relação negativa com a escola, em função da dificuldade de aprendizagem. Para ilustrar, temos o excerto da transcrição da fala de A4, suscitada pela questão 1.2 ("Seu filho/neto gosta de ir à escola?"):

> *Ele não gosta de ir na escola não (+) devido à dificuldade que ele tem na leitura (++) Ele compreende, mas na hora de pôr no papel (+) aí vem a dificuldade grande, que é onde ele fala que ele odeia a escola, que ele não gosta. Só que ele vai, ele não recusa. Você chama, ele vai numa boa /.../ A gente sempre procurou saber (++) na cidade que eu morava, a gente era muito comunicativo (++) a escola também correspondia sempre (+) Agora, aqui, não /.../ Parece que pra ele / assim (+) a escola não tinha fim (2,0) 2018 não tinha fim. (A4)*

Conforme a APA (2014), o tipo desatento se correlaciona com uma maior taxa de prejuízo acadêmico, como é o caso de E4.

Para Rohde e Mattos (2003), a família e a escola devem agir como parceiras e lutar juntas, com vistas ao desenvolvimento não só desses estudantes, mas em especial deles. Nesse sentido, é imprescindível manter abertas as redes de comunicação no dia a dia

do estudante, pois somente por meio desse diálogo é possível verificar se os comportamentos acontecem em determinados ambientes e situações ou se acontecem em todos os locais e momentos, de modo a pensar em melhores estratégias para o manejo.

Uma técnica citada por Baum (1990), para auxiliar em estudantes que apresentam dificuldades em colocar as ideias no papel, é a utilização do *brainstorming*[14], o qual serviria para iniciar a organização do pensamento e das ideias.

No questionário fechado, cinco investigados responderam que o estudante gosta muito de ir à escola, e sete que ele não se anima muito, mas sabe que deve ir. Nenhum deles afirma que o estudante não gosta de ir à escola.

Constata-se, com as entrevistas, que os estudantes com dificuldades de aprendizagem fazem parte dos que não se animam muito a ir para a escola, apontando, em sua maioria, os seus aspectos negativos.

As relações positivas com o professor e a escola são favoráveis para todos os estudantes, entretanto, para o estudante com TDAH, elas são fundamentais para que o processo de aprendizagem ocorra. Esses estudantes necessitam de estímulos mais positivos, adequações e muitas vezes reabilitações, por meio de recuperação. Os professores precisam buscar conhecimento para avaliar não só o mau comportamento e as dificuldades, mas também para melhor delinear

[14] Tradução usual em português, “tempestade de ideias”, é uma dinâmica de grupo ou atividade individual na qual, a partir de temas geradores, é desencadeado o processo criativo de livre associação, com vistas à avaliação da criatividade e/ou, organização das ideias.

sua prática em sala de aula (FONSECA; MUSZKAT; RIZUTTI, 2012).

Pesquisas indicam que não só as famílias se sentem frustradas em seus papéis parentais, mas também os professores, que chegam a questionar a própria autoeficácia, havendo necessidade, assim, de estabelecer objetivos realistas, levando em consideração as potencialidades e dificuldades do estudante (ROHDE; MATTOS, 2003).

É essencial que o professor ressalte essas potencialidades nesses estudantes, todavia, observa-se que muitas vezes o inverso é o verdadeiro; isso ocorre devido ao caráter aversivo relacionado ao comportamento e às dificuldades apresentadas por esses estudantes (DESIDÉRIO; MIYAZAKI, 2007).

Falas que aludem à "Necessidade de mediação" estiveram presentes em cinco entrevistas. Essas foram desencadeadas pelos questionamentos 1.1 ("Seu filho/neto já enfrentou ou enfrenta problemas na escola? Se sim, quais?") e também 3.3 ("Em quais atividades ele se envolve sozinho?"). Para exemplificar, temos o excerto da transcrição das falas de M3 e A4:

> *[...] ele tem o jogo de Lego (+) ele pega e quer (++) aí fica (++) <u>Ele está jogando no computador o jogo do Lego, ele quer que eu sente com ele pra poder fazer junto com ele, pra poder ajudar ele no que ele não consegue</u> (Ah, eu vou montar (+) Eu monto sozinho (+) Mas eu vou lá e chamo a mamãe e o irmão pra ajudar porque isso daqui eu não consigo desencaixar) /.../ Ele vai estudar em uma escola que tem sala de reforço /.../ <u>Depois de toda a avaliação, aí eu vou dar entrada junto com o CAPS na documentação pra ele conseguir ir pra a sala de reforço, ele precisa</u>. (M3)*

Essa fala confirma os achados de Barkley (2002) e revela que os estudantes com TDAH não avaliam nem exploram tão bem os objetos quanto os que não apresentam o transtorno. Isso se dá em razão da falta de persistência e dificuldades de se manter em uma tarefa, desencadeadas pelo baixo controle inibitório.

Alloway *et al.* (2016) asseveram que há pesquisas as quais demonstraram uma diminuição das respostas impulsivas, quando os estudantes estão envolvidos com jogos de computador de que gostam. Isso sugere que esses estudantes, quando estão bastante envolvidos com as tarefas, tendem a apresentar maior controle inibitório e necessitar de menor mediação externa.

As investigações de Desidério e Miyazaki (2007) amparam nossos dados, alertando que o estudante com TDAH pode requerer atenção especial, quer na escola, quer em casa e no convívio social.

A fala de A4 exprime a necessidade de mediação, no contexto de sala de aula:

> *[...] ele tinha uma::: Como que eu vou falar o nome? Um estagiário (++) E aqui ele não teve nada disso (+) Eu entendo que uma hora ou outra ele vai ter que desligar (++) só que eu acho que ainda não era a hora, principalmente a situação que ele está passando agora ((separação dos pais)) /.../ Ela mandou a documentação pra a delegacia de ensino e não aprovaram /.../ Ficou por isso mesmo (+) Agora foi pro sexto ano (+) Então (+) já levei as cartas novamente. Ele precisa desse acompanhamento /.../ ele fala (Ô::: vó, nossa (++) agora são 50 minutos de aula. Nossa, né" Será que eu vou dar conta?) a gente sempre apoia que sim. E nós estamos, na nossa mente já estamos esperando. (A4)*

Rohde e Mattos (2003) frisam que, em casos de dificuldades mais acentuadas, é necessária a atuação de um tutor que acompanhe o processo de ensino-aprendizagem mais de perto, como no caso supracitado. Esse age como um intermediário entre o que o professor propõe, para os estudantes da sala, e o estudante com maiores dificuldades, orientando-o em suas necessidades ou adequando as atividades a seu ritmo e estilo de aprendizagem.

Sousa (2015) reforça que a mediação pedagógica para estudantes com TDAH é extremamente positiva no processo de avaliação da aprendizagem, a depender das estratégias utilizadas; como estratégias positivas são citadas, por exemplo: releitura de textos e questões pelo mediador, solicitação de revisão das respostas fornecidas pelo estudante, orientação para observar ações e detalhes nos questionamentos e também adaptações nos próprios instrumentos de avaliação.

Falas que aludem a "Dificuldades de aprendizagem" estiveram presentes em três entrevistas. Essas foram suscitadas pelo questionamento 1.1 ("Seu filho/neto já enfrentou ou enfrenta problemas na escola? Se sim, quais?").

Tais dificuldades estão relacionadas à aprendizagem de conteúdos acadêmicos e causam desajustes no contexto escolar, desestímulo e constrangimento, fato destacado por A3 e corroborado por M4:

> *Agora, ele::: Ele::: assim / às vezes ele reclama e fica sentido porque os amiguinhos (+) todos (+) já sabem escrever e ler, e ele não (3,0) Aí ele fala (Será que eu não vou aprender?), não sei o quê /.../ Olha (++) eu acho ele um menino inteligente (+) sabe das coisas né" (+)*

> *o que eu vejo é assim, de escola, que a gente acha que ele já poderia (+) assim (+) ter aprendido a ler (++) e ele não consegue. O duro é na aprendizagem de escola. É isso que eu acho, que eu fico pensando (+) Então, porque::: (++) Ele mesmo, ele fica (++) (Ah, mãe, mas eu não sei ler, eu não sei escrever) ele tem dificuldade (++) Não tem jeito /.../ E ele fica assim (+) fala que todos já sabem (+) e ele não. (A3)*

> *[...] por causa da dificuldade que ele tem de aprendizagem né" Eu acho que::: principalmente esse ano (+) quem acompanha a turma, vai (+) Que não é o caso dele (2,0) Aí ele acabava ficando mais de lado (++) Entã:::o (+) foi difícil pra ele (+) porque acabava que ele não queria ir (++) Por quê? Ele vai lá pra quê? Pra ele não é significante, ir lá aprender o que ele não está aprendendo? /.../ Ele sente (+) às vezes (++) até meio assim (+) com vergonha, porque às vezes mandam ele ler (++) Como ele tem dificuldadede ler, ele lê meio gaguejando, ele fica naquela (++) porque ele não quer ir lá porque ele acha que os outros vão rir dele (++) Algumas vezes ele já chegou a falar que ele não gosta de ir ((na escola)) porque os outros amiguinhos sabem e ele não. (M4)*

O TDAH frequentemente compromete o rendimento escolar, já que é imprescindível, nesse ambiente, selecionar os estímulos relevantes e ignorar os estímulos concorrentes. Essas dificuldades de aprendizagem são também causadas pela inabilidade de se concentrar por muito tempo em uma mesma atividade (ROHDE; MATTOS, 2003).

É relevante realçar que nem todo estudante com TDAH apresenta dificuldades na aprendizagem, pois essas dificuldades muitas vezes são compensadas pelo bom potencial intelectual e interesse pelo conhecimento, bem como por condições didáticas adequadas (ROHDE; MATTOS, 2003), porém, essas dificuldades,

quando associadas ao TDAH, podem ser uma característica temporalmente estável (BARKLEY, 2002).

O fato de alguns estudantes do grupo exibirem graves dificuldades na aprendizagem também pode estar ligado a um transtorno de aprendizagem ainda não diagnosticado (ROHDE *et al.*, 2000; ROHDE; MATTOS, 2003; PERES, 2013; APA, 2014).

Após a discussão dos aspectos relacionados ao processo de "Ensino-aprendizagem", procederemos à discussão das falas alocadas na subcategoria "Nível social". Esta foi subdividida em "Preferências quanto à idade", "*Bullying* e preconceito" e "Ajustamento social".

As "Preferências quanto à idade" apareceram nas falas de seis pais/avós, suscitadas pelo questionamento 2.2 ("Você acha que ele prefere crianças mais novas, mais velhas ou da idade dele?"). No questionamento fechado, quatro pais/avós afirmam que o estudante prefere colegas mais velhos, seis têm preferência por colegas da mesma idade e dois preferem brincar sozinhos, o que destaca que esse é um comportamento bastante variável, no grupo. Assim, alguns desajustes são revelados, sobretudo associados à diferença em relação aos pares, como em M1 e M3:

> *Com crianças mais novas agora ele se dá (+) assim (+) Se dá bem. Ou até pra ajudar, fazer alguma coisa, ele até ajuda /.../ Mas / assim (++) pra conversar com os adultos, né" (+) não é que eu ache que ele se destaque de outras crianças (++) mas assim (+) comparando (+) acho que com os adultos, ele conversa::: (+) parece que ele já tem mais facilidade pra conversar (++) Ele não fica com vergonha, igual fica com as crianças da idade dele (+) O que eu acho diferente nele. Acho que ai não tem competição. (M1)*

> *É assim (++) ele não é uma criança introvertida (+) Bem pelo contrário (+) ele é bem extrovertido, falante (+) ele não tem vergonha (+) Só que quando são as crianças da mesma idade que ele, ele não consegue (+) Tanto que quando a gente vai em alguma festa, alguma coisa, se tem crianças da mesma idade, mais novas ou mais velhas, ele se identifica com as mais novas. Que::: Na verdade só sai correndo (+) brincando (+) Não tem relacionamento (Eu não sei fazer o que eles fazem) Isso gera uma desvantagem, né". (M3)*

Atrasos leves no desenvolvimento social, quando comparado aos pares, não são indicadores de TDAH, mas podem aparecer em comorbidade com esse transtorno (APA, 2014). Esses estudantes, apesar das dificuldades interpessoais, preferem a socialização ao trabalho solitário, entretanto, geralmente são crianças que se envolvem em atividades consideradas mais improdutivas e aleatórias, quando comparados aos colegas da mesma idade (WEBB; LATIMER, 1993; LEROUX; LEVITT-PEARLMAN, 2000; BARKLEY, 2002; ROHDE; MATTOS, 2003), embora os indivíduos do tipo predominantemente desatento tendam a atividades mais solitárias, segundo Barkley (2002).

O "*Bullying* e preconceito" tomaram parte das falas de sete dos sujeitos entrevistados. Essas falas foram decorrentes do questionamento 2.4 ("Você acredita que seu filho/neto já sofreu (ou sofre) preconceito devido ao fato de ser diferente em suas características?"). Na maioria das vezes, estão associados aos desvios de comportamento e à dificuldade de aprendizagem, embora também as características físicas tenham sido citadas como motivadoras desse tipo de violência. Para exemplificar, temos as falas de M1 e A3:

> *Já::: (++) Já sim (+) Você chegar na casa de alguém e alguém já olhar meio torto pra ele né" (++) Principalmente casa que tinham outras crianças(++) Já aconteceu de festinha de aniversario a gente perceber que não convidou mesmo por causa do comportamento dele (2,0) Outras crianças falarem que não chamou porque não gostava dele (+) não queria chamar. Ele já::: / Ah, assim (+) Numa rodinha, né" várias crianças e ele chegar (+) aí as crianças saírem do lugar e deixar ele lá /.../ os adultos também (+) a gente já ouviu comentário assim, né" (Ai, que ele briga demais) (Ai, ele é ruim) (Ele é agressivo) (Ai, mas ele bagunça demais). Principalmente da família a gente já ouviu /.../ Às vezes a gente está em festa de aniversário e pessoas estranhas (+) fazendo cara feia (+) chamar os filhos pra perto, pra sair de perto dele (2,0) A gente já passou por isso sim, muitas vezes. (M1)*

> *Olha, ele reclama (+) ele é bastante peludo (++) Entã:::o, teve já com isso daí (+) você está entendendo? Teve também de ficarem fazendo brincadeira de mau gosto com ele porque ele não aprende (++) Eu não lembro agora o que é que eles falavam pra ele, mas ele::: às vezes ele reclama /.../ porque ficavam falando::: (+) Eu não lembro agora o quê (+) Mas aí eu falei (Ah, deixa pra lá, eles estão com inveja de você). (A3)*

Uma pesquisa bastante relevante sobre a temática *bullying* associado ao TDAH é a de Unnever e Cornell (2003). Esses autores investigaram a influência do baixo autocontrole e do TDAH na vitimização desse último pelo *bullying*. Foram participantes da pesquisa 1.315 estudantes do Ensino Médio e foi encontrada correlação positiva entre a medicação para TDAH e *bullying.* Isso nos revela que esses estudantes estão em um grupo de risco e tendem a

ser vítimas desse tipo de violência mais vezes, quando comparados aos estudantes não acometidos pelo transtorno.

Situações mais extremas de *bullying* e preconceito podem ocasionar a Síndrome da Desmoralização. Esta é resultado de um estado de perturbação decorrente de uma incapacidade de enfrentar situações adversas, dificuldade na criação de estratégias de adaptação aos problemas do meio, ocasionando desespero e perca do sentido da vida. A Síndrome da Desmoralização é frequentemente associada ao TDAH e pode evoluir em desejo de morte (WILENS *et al.,* 2000).

Quanto ao "Ajustamento social" do estudante, foram identificadas as falas de oito sujeitos. Estas foram desencadeadas por dois questionamentos: 1.2 ("Como é o relacionamento do seu filho/neto com os colegas de escola?") e 2.1 ("Seu filho/neto tem facilidade para fazer amigos?"). Os estudantes, em sua totalidade, apresentam dificuldades nos relacionamentos sociais, as quais parecem estar mais fortemente associadas ao comportamento agressivo, como no caso de M1 e A5:

> *[...] briga (3,0) Ele brigava bastante (+) O convívio com os amiguinhos era difícil (+) Era muito difícil com os colegas /.../ Ahhh não ter (+) assim (+) como fazer amizade com os outros colegas (+) tinha muito esse problema, sabe" Ninguém queria brincar com ele, porque se falasse alguma coisinha errada, ele já batia. (M1)*

> *Ahhh ela fala que não consegue (+) Diz que tem uma menina só (+) colega dela (+) ela fala que as colegas dela não gostam dela /.../*

> *Ahhh ela é muito agitada, ela grita muito com os outros, bate né" Acho que ela acaba ficando sem amizade. (A5)*

Para Barkley (2002), os problemas de relacionamento costumam ser os mais difíceis que o estudante com TDAH pode enfrentar, pois os comportamentos agressivos são aversivos para outros. De acordo com o autor, esses estudantes têm dificuldade de separar fatos de sentimentos, devido a suas respostas impulsivas, o que causa punição e rejeição por parte dos outros, especialmente quando versamos sobre a apresentação "hiperativa/impulsiva", que, segundo a APA (2014), se correlaciona fortemente com impopularidade e rejeição pelos pares.

Estudo intergrupos

No estudo intergrupos, primeiramente serão focalizados os resultados comparativos do questionário fechado, seguidos pelos dos dados coletados nos instrumentos padronizados, nas entrevistas e, por último, será feita a discussão sobre os estudantes que atenderam ao critério para avaliação inicial de TDAH e Superdotação.

Resultado comparativo do questionário

Na Tabela 19, temos o resultado comparativo do questionário.

Tabela 19- Resultado comparativo dos dados coletados por meio do questionário

Variáveis	G1	G2
Questionamento de regras		
Aceita as regras sem questionar	2	3
Questiona as regras e tenta modificá-las	10	6
Prefere não brincar/jogar, se não for conforme suas regras	-	3
Comportamento em grupo		
Tenta liderar os demais	10	6
Comporta-se como os demais	2	4
Sempre causa problemas em grupo	-	2
Nível de atividade		
Calmo	5	1
Agitado	7	11
Curiosidade		
Muito curioso	10	2
De curiosidade normal	2	8
Pouco curioso	-	2
Ritmo de realização de diversas tarefas		
É mais rápido que os pares	10	4
Realiza no mesmo tempo que os pares	2	2
Normalmente é mais lento e realiza suas atividades sem pressa	-	6
Criatividade		
Elevados níveis de criatividade	3	3
Criatividade normal	9	9
Envolvimento com a tarefa		
Intenso	4	7
Normal	8	5
Impulsividade e desatenção		
Antecipa-se às explicações	10	6
Aguarda as explicações atentamente	2	4
Não presta muita atenção às explicações	-	2
Enfrentamento de problemas na escola		
Já enfrentou	11	10
Nunca enfrentou	1	2
Enfrentamento de problemas em outros contextos		
Já enfrentou	10	6
Nunca enfrentou	2	6

Fonte: Elaboração própria.

A respeito do questionamento de regras, a maior parte dos respondentes do G1 (10) declara que o estudante questiona as regras e tenta modificá-las, opção assinalada pela metade dos informantes do G2 (6).

Esses dados corroboram os achados de Webb e Latimer (1993) e Guimarães e Ourofino (2007) de que os estudantes com comportamento superdotado normalmente questionam as regras, costumes e tradições, sendo que alguns se envolvem em lutas pelo poder. Para Alencar (2007) e Ourofino e Guimarães (2007), esses geralmente são mais intensos em seus posicionamentos, devido à complexidade intelectual e à sensibilidade emocional.

Barkley (2002) e Rohde e Halpern (2004) aludem à dificuldade dos estudantes com TDAH de seguir regulamentos e controlar os impulsos, comportamentos os quais podem ser desconfortáveis no convívio com pais, professores e colegas. Segundo Cramond (1995) e Lovecky (1999), esses comportamentos não comprometem o autocontrole nos estudantes com comportamento superdotado e diferem, em intensidade, daqueles que têm TDAH.

Com relação ao comportamento de liderança, dez respondentes do G1 informaram que o estudante tenta liderar os demais, resultado também maior no G2 (6), grupo no qual quatro afirmam que o estudante se comporta como os demais.

O comportamento de liderança é amplamente reconhecido como um indicador de comportamento superdotado (BRASIL, 2006, 2008a).

Quanto ao TDAH, há achados que revelam que o déficit nas funções executivas pode acarretar dificuldades nos aspectos

necessários à liderança; existem igualmente pesquisas que evidenciam que, devido à dificuldade de seguir regras, muitos estudantes acabam exercendo uma liderança negativa em sala de aula e se sobressaem em função dos comportamentos considerados problemáticos (ROHDE; MATTOS, 2003).

Quando questionados sobre o nível de atividade no estudante, a maioria dos sujeitos (7 no G1 e 11 no G2) respondeu que o considera agitado.

Um alto nível de atividade é tomado como um indicador comum aos dois fenômenos: Superdotação e TDAH (WEBB; LATIMER, 1993; WINNER, 1998; WILLARD-HOLT, 1999; KAUFMANN; KALBFLEISCH; CASTELLANOS, 2000; BARKLEY, 2002; OUROFINO, 2007; MASSUDA, 2016).

Acerca da variável curiosidade do estudante no G1, a maior parte dos respondentes (10) considera o estudante muito curioso, em contraponto à maioria dos respondentes, no G2 (8), para quem o filho tem uma curiosidade normal.

Com efeito, a curiosidade é um dos aspectos cocognitivos apontados na *Operação Houndstooth* (RENZULLI, 2014, 2018), atribuídos à energia física/mental do estudante com comportamento superdotado, a qual é igualmente enfatizada pela legislação como uma característica recorrente, nesses estudantes (BRASIL, 2006). Torrance (1998) afirma que a curiosidade é um aspecto inerente à criatividade, estando comumente presente nos dois grupos (KAUFMANN; KALBFLEISCH; CASTELLANOS, 2000), no entanto, nossos resultados apontam diferenças no nível de curiosidade relatado pelos pais, de maneira que os estudantes do G1 foram considerados mais curiosos.

Na variável ritmo de realização de diversas tarefas, dez participantes do G1 declaram que o estudante é mais rápido que os pares, opção assinalada por quatro participantes do G2. Seis informantes nesse último grupo sustentam que este normalmente é mais lento que os pares e realiza suas atividades sem pressa.

Rohde e Mattos (2003) e Ourofino (2007) enfatizam que pessoas que apresentam o TDAH têm dificuldade de monitorar o tempo em suas atividades, sendo que o primeiro relata que esses estudantes podem demandar de três a quatro vezes mais tempo no dever de casa, quando comparados a outros, não acometidos pelo transtorno.

Em contraponto, Webb e Latimer (1993) e Willard-Holt (1999) destacam que há variabilidade no desempenho e também no tempo utilizado para realizar as tarefas, nesse grupo de estudantes.

Quanto à criatividade, os dois grupos obtiveram os mesmos resultados, com a maioria dos respondentes (9) afirmando que, na percepção dos pais/responsáveis, o estudante exibe uma criatividade normal.

Quando questionados sobre a variável envolvimento com a tarefa, no G1, oito respondentes apontam que o estudante se envolve normalmente, enquanto o envolvimento intenso é identificado por quatro respondentes. No G2, sete respondentes assinalam que o envolvimento dos estudantes é intenso, e cinco o consideram normal.

Níveis elevados de envolvimento com a tarefa constituem uma característica compartilhada por muitos estudantes com comportamento superdotado, correspondendo a um dos anéis

apontados no Modelo dos Três Anéis de Renzulli (1986, 1988, 2014, 2018), para identificar a Superdotação. A propósito dos estudantes com TDAH, mostram indicadores de hiperfoco, sobretudo associados a atividades no âmbito criativo, uma característica que vem sendo identificada também em estudantes com comportamento superdotado (OUROFINO, 2007; MASSUDA, 2016).

Quanto à atenção e impulsividade, no G1, dez respondentes afirmam que o estudante se antecipa às explicações, o que foi reiterado por seis respondentes do G2, sendo também maioria. Esse aspecto pode ser explicado pelo alto nível de impulsividade, comum aos dois grupos (KAUFMANN; KALBFLEISCH; CASTELLANOS 2000; ORENDORF, 2009; PÉREZ; RODRIGUES, 2013) e também à dupla excepcionalidade (REIS; BAUM; BURKE, 2014). Para Webb *et al.* (2005), os estudantes com comportamento superdotado raramente têm problemas com a atenção ou impulsividade, quando estão interessados.

Com relação à variável problemas na escola, sejam eles acadêmicos, sejam comportamentais, praticamente a totalidade dos participantes (11, no G1, e dez, no G2) ressalta que o estudante já vivenciou esse tipo de problema. Já com respeito à variável problemas em contextos extraescolares, no G1, dez participantes frisam já ter enfrentado problemas em outros contextos, em contraponto, no G2, metade assevera que sim, e metade responde que nunca enfrentou problemas em outros contextos.

Isso pode ser explicado pelo fato de os dois fenômenos aqui investigados (e a dupla excepcionalidade) serem passíveis de desajustes em diferentes contextos, principalmente na escola, em

função do alto nível de atividade (WEBB; LATIMER, 1993; WINNER, 1998; WILLARD-HOLT, 1999; KAUFMANN; KALBFLEISCH; CASTELLANOS, 2000; BARKLEY, 2002; OUROFINO, 2007; MASSUDA, 2016).

Resultado comparativo dos dados coletados por meio dos instrumentos padronizados

Na Tabela 20, temos o resultado comparativo dos dados coletados por intermédio dos instrumentos padronizados.

As variáveis dependentes avaliadas foram: déficit de atenção, hiperatividade/impulsividade, indicadores de Superdotação, habilidades sociais e problemas de comportamento.

Tabela 20- Resultado comparativo das medidas de desatenção, hiperatividade/impulsividade, indicadores de Superdotação, habilidades sociais e problemas de comportamento

Variáveis	G1	G2
Avaliação por pais		
Desatenção	3,5	**3,8**
Hiperatividade/impulsividade	3,5	**5,2**
Indicadores de Superdotação	**78,57**	61,90
Habilidades Sociais - Escore Geral	**52,5**	12,5
Responsabilidade	25	**35**
Autocontrole	**70**	12,5
Afetividade/Cooperação	**62,5**	25
Desenvoltura Social	**65**	35
Civilidade	**85**	30
Autoavaliação		
Habilidades Sociais - Escore Geral	**70**	25
Empatia/Afetividade	**47,5**	15
Responsabilidade	**62,5**	30
Autocontrole/Civilidade	**90**	30
Assertividade	**55**	50
Problemas de comportamento		
Problemas de comportamento – Escore Geral	52,5	**77,5**
PC Internalizantes	47,5	**77,5**
PC Externalizantes	50	**62,5**

Fonte: Elaboração própria.

Com a análise da Tabela 20, constata-se que o grupo dos estudantes com hipótese diagnóstica de TDAH obteve maiores escores com relação às medidas de desatenção e hiperatividade/ impulsividade, embora, na primeira, a média dos resultados tenha se assemelhado (M G1 = 3,5 < M G2 = 3,8).

Acerca desses fatores, Lovecky (1999) e Ourofino e Fleith (2005) encontraram que estudantes com dupla excepcionalidade são os mais desatentos, quando comparados aos grupos de diagnóstico

isolado, ao passo que o grupo de estudantes com TDAH é mais hiperativo que os outros dois.

Com respeito aos indicadores de Superdotação, os estudantes precoces com comportamento superdotado tiveram escores mais altos que os estudantes com a hipótese diagnóstica de TDAH. Vale ressaltar que a média das avaliações do G2 foi 61,90%, não muito aquém da nota de corte estabelecida pelo instrumento, o que reforça a circunstância de que muitos dos indicadores de Superdotação estão presentes nos estudantes com TDAH.

Na avaliação das habilidades sociais, seja na avaliação por pais/responsáveis, seja na autoavaliação, o grupo de estudantes com comportamento superdotado obteve maiores escores em praticamente todos os itens, exceto no item responsabilidade, avaliado pelos pais/avós.

Na escala de problemas de comportamento, os estudantes do G2 evidenciaram maiores escores, tanto nos problemas de comportamento generalizados quanto nos fatores isolados.

Esses resultados confirmam os achados de Freitas (2011) e Freitas e Del Prette (2013, 2014), os quais realçam o TDAH preditor de déficits em habilidades sociais, correlacionando- se positivamente com os problemas de comportamento. Em contraponto, os mesmos autores identificaram que o grupo de estudantes com comportamento superdotado obteve melhores escores que as outras onze categorias de necessidades educacionais especiais investigadas.

Um repertório elaborado de habilidades sociais tem-se mostrado preditor de menor frequência de problemas de

comportamento internalizantes e externalizantes (GRESHAM; ELLIOTT, 1990; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002, 2003, 2009; ELLIOTT; GRESHAM, 2008).

Resultado comparativo dos dados coletados por meio das entrevistas

Nas entrevistas, de maneira geral, foram identificados vários aspectos ligados ao alto nível de atividade, impulsividade e agressividade, em ambos os grupos. São comportamentos, que, pelo senso comum, podem ser atribuídos somente ao TDAH.

Enquanto, no primeiro grupo, foram apontadas facilidade de aprendizagem, precocidade, boa memória e autodidatismo, os participantes do G2 aludem mais à dificuldades de aprendizagem, imaturidade, instabilidade emocional e à necessidade de mediação e atenção. Nos dois grupos, há relatos sobre vivências de situações de *bullying* e preconceito. Na verdade, os estudantes do G1, embora seletivos, parecem ser mais competentes, socialmente falando, quando comparados aos estudantes do G2, cuja totalidade demonstra enfrentar dificuldades de socialização.

Ademais, foi constatado que a presença de professores mais compreensivos, os quais dominem os conhecimentos a respeito das especificidades dos estudantes com TDAH e/ou Superdotação, a colaboração da escola como um todo e a oportunidade de se engajar em atividades adaptadas ao seu nível e interesse são imprescindíveis no processo de ensino- aprendizagem desses estudantes, sendo levantada a necessidade de flexibilização curricular nos dois grupos.

Quanto aos indicadores de dupla excepcionalidade, observou-se que, no G1, os indicadores apontados, que podem ser considerados comuns à dupla excepcionalidade, foram sete: criatividade, pensamento crítico, somatização, competitividade, sobre-excitabilidade emocional, dissincronia e facilidade na aprendizagem. Enquanto isso, foram apontados seis considerados comuns aos três fenômenos: ansiedade, impulsividade, alto nível de atividade, agressividade (foi encontrada no grupo, mas é mais comum aos estudantes com TDAH e dupla excepcionalidade), desorganização com os pertences e o fato de serem vitimados pelo *bullying*. Por isso, 13 indicadores dos 29 indicadores (44%), levantados nas entrevistas, poderiam ser indicativos de casos de dupla excepcionalidade Superdotação e TDAH.

Com relação ao G2, foram nove os indicadores destacados pelos entrevistados que seriam comuns ao TDAH e à dupla excepcionalidade: imaturidade, baixo autocontrole, desatenção, criatividade (foi encontrada no grupo, porém, não há consenso sobre a relação TDAH e criatividade, podendo essa também ser considerada um indicador comum aos três fenômenos), agressividade, instabilidade emocional, necessidade de mediação, dificuldade de aprendizagem e baixo ajustamento social. Nesse grupo, foram ainda identificados casos de *bullying* e alto nível de atividade, que podem ser tomados como indicadores dos três fenômenos. Em suma, foram levantados 11 indicadores, em um total de 21 (52%) que podem indicar a dupla excepcionalidade.

Estudantes que atenderam ao critério para avaliação inicial de TDAH e Superdotação

Neste estudo, foi verificado que dois dos seis estudantes, no G1, cumprem os critérios necessários da avaliação inicial de TDAH, ou seja, apresentam indicativos do transtorno. Já no G2, um dos estudantes tem indicadores de Superdotação.

Por conseguinte, é constatada falta de consenso quanto à prevalência dos estudantes nos grupos de diagnóstico diferenciado, a qual pode ser explicada pelas diferenças metodológicas adotadas e também pelas amostras de estudo.

O estudante E2, do G1, não apresenta déficits acentuados nas habilidades sociais, mas foi avaliado por um dos informantes como tendo um repertório médio superior para problemas de comportamento.

Dos três estudantes que atenderam ao critério para avaliação inicial de TDAH e Superdotação, dois (E6, no G1, e E2, no G2) mostram déficits generalizados nas habilidades sociais e igualmente problemas de comportamento.

Seguindo os pressupostos da literatura, consideraremos o déficit nas habilidades sociais como um atributo necessário à identificação (CHAE; KIM; NOH, 2003; KALBFLEISCH; IGUCHI, 2008; REED, 2013; GARCÍA, 2015; LUQUE-PARRA; LUQUE-ROJAS; DIAZ, 2017), de sorte que identificamos dois estudantes com indicativos de dupla excepcionalidade Superdotação e TDAH (E6, no G1, e E2, no G2).

Vale ressaltar que a identificação desses indicadores não garante que os estudantes apresentem a dupla excepcionalidade,

mas, esta deve ser levada em conta, em avaliações posteriores, pois, conforme já frisado, é necessária uma identificação precisa com vistas à adoção de estratégias pedagógicas eficientes, para que esses estudantes se sintam aceitos e seguros para manifestarem suas características de alta potencialidade, bem como superar suas dificuldades, sem que haja a necessidade de medicalizá-las.

Os dois estudantes identificados por este estudo têm comportamentos de agressividade, relatados pelos pais/responsáveis durante a entrevista. Com respeito a esse aspecto, Moon (2002) sustenta que é comum estudantes com comportamento superdotado e TDAH desenvolverem a agressividade, em resposta às rejeições sociais vivenciadas.

A estudante do G1, com indicadores de dupla excepcionalidade, apesar de no instrumento CCAS ter sido identificada com o tipo misto de Superdotação pela mãe e com o tipo produtivo-criativo pelo pai, revela habilidades produtivo-criativas (costura e modelagem), evidenciadas pela fala dos dois informantes.

Por sua vez, o estudante do G2, identificado também com o tipo misto do fenômeno, apresenta habilidades cinestésico-corporais (futebol), que foram relatadas nas falas dos pais/responsáveis.

Baum e Olenchack (2002) assinalam que muitos estudantes com habilidades cinestésico-corporais podem ser erroneamente identificados com dificuldades de aprendizagem, TDAH e desordem do processamento auditivo.

Concordando, Rohde e Mattos (2003) afirmam que os conteúdos trabalhados em sala de aula privilegiam os do tipo

acadêmico, negligenciando áreas afetivas, motoras e sociais, uma das possíveis causas de desajustes dos estudantes com TDAH, no ambiente escolar.

Esse fato também vale para os estudantes com comportamento superdotado, de acordo com Renzulli (1986, 1988, 2014), para quem os estudantes produtivo-criativos são pouco reconhecidos no ambiente escolar, pois geralmente não têm suas habilidades contempladas no currículo. Pérez e Rodrigues (2013) ressaltam que os comportamentos hiperativos podem estar presentes em estudantes com habilidades corporalcinestésicas. Diante desse contexto, verificamos que a coleta de informações sobre os estudantes fora do ambiente escolar é crucial para acomodar suas necessidades únicas de aprendizado.

Moon *et al.* (2001) afirmam que mais pesquisas na área são necessárias, também para verificar se existem variáveis intervenientes, como gênero, tipo e nível de TDAH, tipo e nível de Superdotação e presença ou ausência de atributos, como criatividade, agressividade, características relacionadas a etnia, personalidade, posicionamento escolar e estilos parentais. Enfatizam que a abordagem de casos múltiplos continuará a ser uma maneira eficaz de investigar as características dessa população, alertando sobre a necessidade de estudos longitudinais com esses estudantes, a fim de verificar se a inteligência se tornará um fator protetivo com relação aos seus problemas socioemocionais, na vida adulta.

Leroux e Levitt-Pearlman (2000) acrescentam que é necessário determinar os indicadores, conceber medidas para identificar, avaliar as implicações no processo de ensino-aprendizagem, identificar estratégias de intervenção bem-sucedidas,

estratégias de manejo de comportamento e de apoio emocional e avaliar os resultados em longo prazo. Os autores recomendam o treinamento em habilidades sociais para os três fenômenos: Superdotação, TDAH e dupla excepcionalidade.

Também outros referenciais afirmam que os comportamentos inadequados desses estudantes diminuem e, muitas vezes, até desaparecem, quando são utilizadas as estratégias mais adequadas, e esses estudantes participam de programas de desenvolvimento engajados no desenvolvimento das habilidades e interesses individuais (BAUM; OLENCHACK; OWEN, 1998; BAUM; OLENCHACK, 2002).

Para Massuda (2019), os professores precisam estar suficientemente preparados para identificar um desempenho acima da média, entre os estudantes que apresentam dificuldades, e também identificar dificuldades nos estudantes com comportamento superdotado, o que seria dar foco aos pontos fortes, contudo, sem negligenciar as dificuldades e atuar tanto no ensino complementar quanto suplementar.

Segundo essa mesma autora, oferecer condições para que esses estudantes expressem suas habilidades e reconheçam seus potenciais é determinante para melhor compreensão e entendimento quanto à natureza, intensidade e frequência de ocorrência dos comportamentos. Por conseguinte, não se trata de avaliar para rotular, mas para melhor entender e agir, porque essas características podem se manifestar de maneiras distintas, e o objetivo da identificação deve ser, sempre, no sentido da inclusão do estudante, independentemente de suas especificidades.

Conclusões

Pudemos constatar que os problemas interpessoais, emocionais e comportamentais dos estudantes com essa dupla excepcionalidade são considerados seus aspectos mais salientes e preocupantes.

Por meio da revisão sistemática da literatura e do delineamento do quadro conceitual, foi possível traçar o estado do conhecimento sobre a temática da dupla excepcionalidade Superdotação e TDAH. Assim, verificamos a incipiência nos estudos da área, tanto empíricos quanto metodológicos, e a falta de políticas públicas que apoiem a identificação e o atendimento a esses estudantes, posto que esse é um sistema que se retroalimenta. Muitos dos estudos que relatam a possibilidade de dupla excepcionalidade são resultados de observações clínicas ou estudos de caso, o que reafirma a necessidade de sistematização de propostas de identificação para esses estudantes, como a do estudo aqui desenvolvido.

No G1, constatamos que as habilidades sociais foram consideradas boas, porém, o grupo se revelou bastante heterogêneo nesse aspecto, com estudantes que apresentam desde repertório altamente elaborado até repertório abaixo da média inferior. Diante disso, destacamos que o desenvolvimento das habilidades sociais se mostra mais intimamente relacionado ao ambiente no qual o estudante está inserido e ao atendimento às necessidades específicas do que propriamente à presença da Superdotação.

Já o G2 evidenciou repertório abaixo da média inferior em habilidades sociais e um grupo mais homogêneo, com todos os estudantes com déficit nessas habilidades e necessidade de intervenção, conforme corroborado por vários referenciais.

Dos estudantes com comportamento superdotado aqui avaliados, dois exibem indicadores de TDAH, enquanto, dos estudantes com TDAH, um deles apresenta indicadores de Superdotação. Seguindo o pressuposto de que os estudantes com dupla excepcionalidade possuem déficits em habilidades sociais, foram identificados dois estudantes como prováveis positivos para dupla excepcionalidade Superdotação e TDAH, um em cada grupo.

Considerações finais

Vale ressaltar aqui a necessidade de um olhar multidisciplinar na avaliação dessa dupla excepcionalidade, a qual deve ser procedida por modificações curriculares e de instrução, o que amplia o diálogo sobre esses estudantes. Essas modificações envolvem necessariamente a família e a equipe escolar, nos processos educativos, e estes devem se empenhar conjuntamente para o crescimento desses estudantes, seja nos aspectos intelectuais, seja nos aspectos socioemocionais.

Podemos afirmar também que todos os agentes implicados no processo precisam estar cientes da possibilidade de existência dessa dupla excepcionalidade, de sorte que essas discussões devem entrar em pauta, para que estes obtenham informações sobre os fenômenos e melhorem sua relação psicológica com o estudante.

Concordando com Fugate (2016), é essencial que os pais compreendam que são os maiores defensores dos direitos dos estudantes com comportamento superdotado e TDAH, porque são eles os primeiros a verificar as discrepâncias no seu desenvolvimento. Deve-se incentivar, ainda, o autoconhecimento desses estudantes, a fim de que possam realizar as melhores escolhas e acomodar seus pontos e fracos, mesmo que muitas vezes não correspondam às expectativas dos pais/responsáveis ou dos professores.

Atender às necessidades desses estudantes exige não apenas que atentemos a suas habilidades, mas que também sejam levados em conta o ambiente e o aconselhamento, com vistas a um melhor

encaminhamento em suas distintas esferas: social, emocional e comportamental.

As percepções de professores, pais/responsáveis e pares e o inconsciente coletivo afetam a vida desses indivíduos e, consequentemente, toda a sociedade, pois são capazes igualmente de determinar o que é possível ou impossível para cada um.

Nesse sentido, devemos sensibilizar nosso olhar e criar condições para a tomada de consciência do estudante, atuando como promotores da autorregulação de aprendizagens e comportamentos, valendo-nos também de estratégias afetivas e motivacionais, encorajando esses estudantes na busca autônoma pelo conhecimento e desenvolvimento e intervindo de modo a favorecer seu empoderamento enquanto sujeitos históricos, sociais e capazes, porém, inseridos em uma realidade extremamente paradoxal.

Acredita-se que o presente estudo atingiu seus objetivos, contudo, não pretendeu e está longe de esgotar as possibilidades para esse assunto. Como limitações da pesquisa, podemos apontar, entre outros aspectos, a impossibilidade de pareamento dos grupos, por se tratar de uma amostra de conveniência e o número reduzido de participantes.

Almejamos que cada vez mais estejamos cientes de que transtornos, como o TDAH, não são capazes de impedir que a Superdotação exista; ademais, é imperioso perceber que estudantes com comportamento superdotado estão sendo negligenciados pela falta de identificação do transtorno, bem como estudantes com TDAH negligenciados pela falta de identificação da Superdotação.

Dessa maneira, esperamos que ele sirva de motivação, catalisador e suporte teórico para pesquisas futuras na área, pois insistir na ideia de promover o desenvolvimento acadêmico, sem negligenciar o aspecto socioemocional, é lutar por uma convivência mais harmoniosa e pelo desenvolvimento holístico dos nossos estudantes, aumentando suas chances de sucesso, posto que a verdadeira educação pressupõe humanização e democratização.

Devemos nos preocupar com as dificuldades socioemocionais dos estudantes, não com vistas à homogeneização, entretanto, pelo contrário, buscando a diferenciação positiva, concedendo o atendimento e a atenuação de suas dificuldades.

Por fim, deixo um questionamento nem tão fácil de responder quanto parece: "Que tipo de sujeito, bem como sociedade, queremos formar? O que almejamos?"

Que nós saibamos, humildemente, nos unir na luta pela quebra de paradigmas instaurados historicamente; faço um apelo para não que deixemos de lado os que de nós mais precisam, os marginalizados, os desviantes, os estranhos, os enigmáticos, os indecifráveis... Aqueles que nos desafiam, deixando mais perguntas que respostas e que, por muito tempo, foram excluídos, em oportunidades, do sistema educacional e sabotados enquanto sujeitos.

Referências

ACKERMAN, P. L.; BEIER, M. E.; BOYLE, M. O. Working memory and intelligence: The same or different constructs? *Psychological Bulletin*, v. 131, n. 1, p. 30–60, 2005.

AKOBENG, A. K. Understanding systematic reviews and meta-analysis. *Archives of Disease in Childhood*, v. 90, n. 08, p. 845-848, 2005.

ALENCAR, E. M. L. S. Características sócio-emocionais do superdotado: Questões atuais. *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 12, n. 2, p. 371-378. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a18.pdf. Acesso em: 27 de mai. 2019.

ALLOWAY, T. P. *et al.* Computer use and behavior problems in twice-exceptional students. *Gifted Education International*, v. 32, n. 2, p. 113-122, 2016.

ALLOWAY, T. P.; ELSWORTH, M. An Investigation of Cognitive Skills and Behavior in High Ability Students. *Learning and Individual Differences*, v. 22, n. 6, p. 891-895, 2012. Disponível em: https://www.potentialplusuk.org/wp-content/uploads/2016/08/cognitive- skills-and-behaviour.pdf. Acesso em: 26 mar. 2018.

ALVES, R. J. R.; NAKANO, T. C. A dupla-excepcionalidade: relações entre Altas Habilidades/Superdotação com a síndrome de Asperger, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e Transtornos de Aprendizagem. *Revista de psicopedagogia,* São Paulo, v. 32, n. 99, p. 346-360, 2015. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103 - 84862015000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 18 dez. 2018.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, Quinta Edição (DSM-IV TM)*. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1994.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, Quinta Edição (DSM-V)*. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANTSHEL, K. M. *et al.* Disorder Versus Disability: The Challenge of ADHD in the Context of a High IQ. *The ADHD Report*, v.19, n. 2, p. 4-8, 2011.

ANTSHEL, K. M. *et al.* Temporal stability of ADHD in the high-IQ population: Results from the MGH Longitudinal Family Studies of ADHD. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, v. 47, n. 7, p. 817-825, 2008.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DÉFICIT DE ATENÇÃO (ABDA). *Questionário SNAP-IV para avaliação de sintomas de TDAH*, 2017. Disponível em: https://tdah.org.br/diagnostico-criancas/. Acesso em: 13 fev. 2018.

ASSOCIAÇÃO PAULISTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA MEDICINA (APDM). *CAPS – Centro de Atenção Psicossocial*, 2015. Disponível em: https://www.spdm.org.br/onde-estamos/ambulatorios-e-

centros/centro-de-atencao- psicossocial-caps. Acesso em: 12 nov. 2018.

BALDWIN, L. *et al*. Twice-Exceptional Learners: The Journey Toward a Shared Vision.
Gifted Child Today, v. 38, n. 4, p. 206-2014, 2015. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.822.2172&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 13 nov. 2019.

BANDEIRA, M. *et al.* Validação das Escalas de Habilidades sociais, Comportamentos problemáticos e Competência Acadêmica (SSRS-BR) para o ensino Fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 25, n. 2, p. 271-282, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ptp/v25n2/a16v25n2. Acesso em: 12 fev. 2019.

BARBOSA, A. J. G. *et al.* Identificação de sobredotação intelectual: uso de testes e nomeação parental. *In: XIII Actas de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos.* Braga: Psiquilibrios, 2008.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 4 ed. Lisboa: Edições 70, 2016.

BARKLEY, R. A. Attention-deficit hyperactivity disorder. *Scientific American*, v. 279, n. 3, p. 66-71, 1998.

BARKLEY, R. A. *Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH).* Guia completo para pais, professores e profissionais da saúde. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BAUM, S. Gifted but learning disabled: a puzzling paradox. *ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children Reston VA.* 1990. Disponível em:

https://www.ericdigests.org/1994/paradox.htm. Acesso em: 07 mai. 2019.

BAUM, S. M.; OLENCHAK, F. R. The alphabet: GT, ADHD and more. *Exceptionality*: A Special Education Journal, v. 10, n. 2, p. 1077-1091, 2002.

BAUM, S. M.; OLENCHAK, F. R.; OWEN, S. V. Gifted students with attention deficits: fact or fiction? Or, can we see the forest for the threes*? Gifted Child Quarterly*, v. 42, n. 2, p. 96- 104, 1998.

BENCZIK, E. B. P.; CASELLA, E. B. Compreendendo o impacto do TDAH na dinâmica familiar e as possibilidades de intervenção. *Revista Psicopedagia,* v. 32, n. 97, 2015.

BOLSONI-SILVA, A. T.; DEL PRETTE, A. Problemas de comportamento: um panorama da área. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, v. 5, n. 2, p. 91–103, 2003. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtcc/v5n2/v5n2a02.pdf. Acesso em: 25 nov. 25 nov. 2019.

BORGES DEL ROSAL, A.; HERNÁNDEZ-JORGE, C.; RODRIGUES-NAVEIRAS, E. Evidências contra el mito de la inadaptación de las personas com altas capacidades intelectuales. *Psicothema,* v. 23, n. 3, p. 362-367, 2011.

BOURDIEU, P. *A miséria do mundo.* 3. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. *Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962*. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Brasília, DF, 1962. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4119.htm. Acesso em: 29 ago. 2019.

BRASIL. *Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971.* Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 1971. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reben/v25n1-2/0034-7167-reben-25-02-0158.pdf. Acesso em: 14 dez. 2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142- publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil.* Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diretrizes e Bases da Educação Naciona*l*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 1996.

BRASIL. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001a.

BRASIL. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.* Parecer nº 17/2001. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001b.

BRASIL. *Saberes e práticas da inclusão:* desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. *Políticas Nacionais de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. *Resolução SE Nº 11, de 31 de janeiro de 2008*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008b.

BRASIL**.** *Decreto legislativo nº 186, de 2008.* Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu protocolo facultativo. DF: MEC/SEE, 2008c.

BRASIL. *Resolução 4/2009*. Brasília, DF: MEC/SECADI. 2009a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, 2009b.

BRASIL. IBGE*. Censo Demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010a. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv49230.pdf. Acesso em: 29 jan. 2019.

BRASIL. *Projeto de Lei (PL) 7081 de 2010.* Dispõe sobre diagnóstico e tratamento do TDAH e Dislexia na Rede Pública de Educação Básica, Brasília, DF, 2010b.

BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.* Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2011.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato20112014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. *Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do CONEP*. Brasília, DF. 2013b.

BRASIL. *Nota Técnica n.º 4, de 23 de janeiro de 2014.* Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 dez. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. *Sinopses estatísticas da Educação Básica*. Portal Inep. 2017a.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC).* Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 26 mar. 2019.

BRASIL. IBGE. *Censo escolar 2018.* Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/censo-escolar. Acesso em: 15 fev. 2018.

BRASIL. *Projeto de Lei (PL) 3517 de 2019.* Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem, Brasília, DF, 2019.

BUDDING, D.; CHIDEKEL, D. ADHD and giftedness: a neurocognitive consideration of twice exceptionality. *Applied Neuropsychol Child*, v. 1, n. 2, p. 145-51, 2012.
BÜTTOW, C. S., FIGUEIREDO, V. L. M. O Índice de Memória Operacional do WISC-IV na Avaliação do TDAH, *Revista de Psicologia da USF*, v. 24, n. 1, p. 109-117, 2019.

CÂMARA, C. G. *Auto-alfabetização precoce:* indícios de Superdotação ou resposta a um ambiente rico em estímulos. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999. Disponível em: https://bdpi.usp.br/item/001030325. Acesso em: 28 mai. 2019.

CHAE, P. K.; KIM, J. H.; NOH, K. S. Diagnosis of ADHD among gifted children in relation to KEDI-WISC and T.O.V.A. performance. *Gifted Child Quartely,* v. 47, n. 03, p. 192-201, 2003.

COELHO, M. T. B. F.; DIAS, C. M. S. B. Avós Guardiões: Uma Revisão Sistemática de Literatura do Período de 2004 a 2014. *Psicologia: Teoria e Pesquisa,* v. 32, n. 4. 2017.

COLEMAN, M. R *et al.* Meeting the Needs of Students Who are Twice Exceptional. *Teaching Exceptional Children*, v. 38, n. 1, p. 5-6, 2005.

COLLINS, L. Take a Byte: Technology for 2e Students. *Parenting for High Potential*, v. 5, n. 2, p. 16-19, 2016. Disponível em:

https://eric.ed.gov/?id=EJ1094010. Acesso em: 27 dez. 2018.

COLMENARES, G. C. Género y superdotación: las mujeres superdotadas. *In*: BRAVO, C. M. *Superdotados:* problemáticas e intervención. Valladolid: Servicio de Apoyo a la Enseñanza, 1997. p. 117-140.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). *Código de Ética Profissional dos Psicólogos.* Brasília, 2005. Disponível em: https://www.crpsp.org/uploads/pagina/2748/FqJiBOp0ak8vpmieRmZe554FCn901Zkx.pdf. Acesso em: 29 ago. 2019.

CORDEIRO, M. L. *et al.* Co-Occurrence of ADHD and High IQ: A Case Series Empirical Study. *Journal of Attention Disorders*, v. 15, n. 06, p. 485- 490, 2010.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. Como escrever um artigo de revisão sistemática. *In*: KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P.; HOHENDORF, J. *Manual de Produção Científica.* Porto Alegre: Penso, 2014. p. 55-70.

COSTA, M. P. R.; RANGNI, R. A. Altas Habilidades/Superdotação e deficiência: dupla necessidade educacional especial. *Revista Ibero-americana de estudos em educação*, v. 5, n. 2, 2010. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/3484. Acesso em: 15 dez. 2018.

CRAMOND, B. *The Relationship Between Attention-Deficit Hyperactivity Disorder and Creativity.* The University of Georgia Department of Educational Psychology Athens, Georgia, 1994.

CRAMOND, B. *The Coincidence of Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Creativity.* Attention Deficit Disorder Research-Based Decision Making Series 9508. National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut, 1995.

CUPERTINO, C. M. B. (org.). *Um olhar para as Altas Habilidades*: construindo caminhos. 2. ed. São Paulo: CENP/CAPE/FDE, 2012. Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/Um_Olhar_Para_As_Altas_habilidades_2%C2%B 0_Edi%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em 15 fev. 2019.
DABROWSKI, K. *Positive disintegration*. Boston: Little Brown, 1964.

DABROWSKI, K. Outline of the theory of positive disintegration. *In:* DABROWSKI, A. K.; PIECHOWSKI, M. M. (eds.). *Mental growth through positive disintegration.* London: Gryf, 1970. p. 17-26.

DANIELS, S. Under construction: Continued applications of Dabrowski's theory of positive disintegration with the gifted. *In:* DANIELS, S.; PIECHOWSKI, M. M. (eds.). *Living with intensity*. Scottscale, AZ: Great Potential, 2009. p. 261-265.

DEL PRETTE, *et al. Inventário de Habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica para crianças-SSRS*: manual de aplicação, apuração e interpretação. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2016.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. *Psicologia das Habilidades sociais*: terapia e educação. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. *In:* DEL PRETTE; Z. A. P.; DEL PRETTE (org.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem:* questões conceituais, avaliação e intervenção. Campinas: Alínea, 2003. p. 167-206.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Avaliação de habilidades sociais: Bases conceituais, instrumentos e procedimentos. *In:* DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. (org.). *Psicologia das habilidades sociais:* Diversidade teórica e suas implicações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 189-231.

DELOU, C. M. C. *Lista base de indicadores de Superdotação - parâmetros para observação de alunos em sala de aula*. 2001. Disponível em: http://www.sed.sc.gov.br/documentos/seminario-educacao-inclusiva-para-gestor-professor-434/andreia-fcee-435/2038-lista-basica-de-indicadores-ahs-cristina-delou-3786/file#:~:text=A%20Lista%20Base%20de%20Indicadores,de%20intelig%C3%AAncia%2C%20nem%20de%20personalidade. Acesso em 28 mai. 2019.

DELOU, C. M. C. O Papel da Família no Desenvolvimento de Altas Habilidades/ Superdotação. *In*: FLEITH, D. S. (org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação*: volume 3: o aluno e a família. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2007. p. 49-59.

DELOU, C. M. C. *Desafio de educar:* lidando com os problemas na aprendizagem e no comportamento. Revista Sinpro-Rio, Rio de Janeiro, v. 4, n. 5, p. 92-103. 2010. Disponível em:

https://www.passeidireto.com/arquivo/21322539/o-desafio-de-educar-lidando-com- problemas-na-aprendizagem-e-no-comportamento. Acesso em 05 jun. 2019.

DELOU, C. M. C. Transtorno de Asperger com Altas Habilidades/Superdotação: a Dupla Excepcionalidade no Ensino Superior. *In*: FLEITH, D.; ALENCAR, E. M. L. S. *Superdotados trajetórias de desenvolvimento e realizações*. Editora Juruá: Curitiba, 2013. p. 95-108.

DEMONTIS, D. *et al.* Discovery of the first genome-wide significant risk loci for attention deficit/hyperactivity disorder. *Nature Genetics,* v. 51, p. 63-75, 2019.

DESIDÉRIO, R. C. S.; MIYAZAKI, M. C. O. S. Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade (TDAH): Orientações para a Família. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional* (ABRAPEE), v. 11, n. 1, p. 165-178, 2007.

DESSEN, M. A. Desenvolvimento familiar: transição de um sistema triádico para poliádico. *Temas em Psicologia,* v. 5, n. 3, p. 51-61, 1997.

DESSEN, M. A. A família como contexto de desenvolvimento. *In*: FLEITH, D. S. (org). A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação. V. 3*: O aluno e a família.* Brasília: MEC/Seesp, 2007. p. 13-29.

DICIONÁRIO AURÉLIO. Excepcionalidade. Disponível em: https://dicionáriodoaurélio.com/excepcional. Acesso em: 28 mar. 2019.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em Revista,* v. 20, n. 24, p. 213- 225, 2004.

EDWARDS, O. W.; DAIRE, A. P. Crianças em idade escolar criadas pelos avós: problemas e soluções. *Jornal de Psicologia Instrucional*, v. 33, n. 2, p. 113-119, 2006.

EFFGEM, V.; ROSSETTI, C. B. Representação de TDAH em meninos diagnosticados com o transtorno. *Psicologia em Revista*. São Paulo, v. 26, n. 2, p. 255-280, 2017.

ELLIOTT, L. G. (ed*.). Instrumentos de avaliação e pesquisa:* caminhos para a construção e validação. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

ELLIOTT, S. N.; GRESHAM, F. M. *Social Skills improvement system:* intervention guide. Minneapolis, MN: Pearson Assessments, 2008.

EXTREMIANA, A. A. *Niños superdotados*. Madrid: Pirâmide, 2000.

FABIO, R. A. *Gifted students and critical thinking.* Conference: Proceedings of the ECHA, European Council For High Ability Conference Paris, France At: Paris, France. 2010.

FARIZ, M. *et al.* Comportamento agressivo e terapia cognitivo-comportamental na infância. *In*: CABALLO, V. E.; SIMON, M. (orgs.). *Manual de psicologia clínica infantil e do adolescente: Transtornos específicos*. São Paulo: Santos Editora, 2005, p. 57-79.

FERNÁNDEZ-JAÉN, A. *et al.* Trastorno por déficit de atención/hiperactividad y su relación con las habilidades sociales y de liderazgo evaluadas a través de un sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes (BASC). *Actas Españolas de Psiquiatría*, v. 39, n. 6, p. 339-348, 2011.

FERREIRA, J. A. *O. Inclusão escolar? O aluno com Altas Habilidades/Superdotação em escola ribeirinha na Amazônia*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2018. Disponível em: http://wwws.fclar.unesp.br/agendapos/educacao_escolar/4561.pdf. Acesso em: 08 de mai. de 2019.

FLEITH, D. S. A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação. V. 3*: O aluno e a família.* Brasília: MEC/Seesp, 2007. p. 9-11.

FOLEY-NICPON, M. *et al.* Self- Esteem and Self-Concept Examination among Gifted Students with ADHD. *Journal for the Education of the Gifted,* v. 35, n. 3, p. 220-240, 2012.

FONSECA, M. F. B. C.; MUSZKAT, M.; RIZUTTI, S. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade na escola: mediação psicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, v. 29, n. 90, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103 - 84862012000300007. Acesso em: 02 jan. 2019.

FRANÇA-FREITAS, M. L. P.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Social skills of gifted and talented children. *Estudos de psicologia*, Natal, v. 19, n. 4, p. 288-295, 2014. Disponível em:

http://www.scielo.br/pdf/epsic/v19n4/a06v19n4.pdf. Acesso em: 17 set. 2019.

FREITAS, L. C. *Habilidades sociais de crianças com diferentes necessidades educacionais especiais*: comparações múltiplas. 2011. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2883. Acesso em: 12 jan. 2019.

FREITAS, L. C.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais de crianças com diferentes necessidades educacionais especiais: Avaliação e implicações para intervenção. *Avances en Psicología Latinoamericana*, v. 31, n. 2, p. 344-362, 2013. Disponível em: https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/viewFile/2144/2102. Acesso em: 17 dez. 2018.

FREITAS, L. C.; DEL PRETTE, Z. A. P. Categorias de necessidades educacionais especiais enquanto preditoras de déficits em Habilidades sociais na infância. *Periódico Psicologia, Reflexão e Crítica*, v. 27, n. 4, p. 658-669, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/prc/v27n4/0102-7972-prc-27-04-00658.pdf. Acesso em: 17 dez. 2018.

FUGATE, C. M. Are ADHD Kids More Creative? *Parenting for High Potential*, v. 5, n. 2, p. 14-15, 2016.

FUGATE, C. M.; GENTRY, M. Understanding Adolescent Gifted Girls with ADHD: Motivated and Achieving. *High Ability Studies*, v. 27, n. 1, p. 83-109, 2016.

FUGATE, C. M.; ZENTALL, S. S.; GENTRY, M. Creativity and Working Memory in Gifted Students with and without

Characteristics of Attention Deficit Hyperactive Disorder: Lifting the Mask. *Gifted Child Quarterly,* v. 57, n. 4, p. 234-246, 2013.

GAMA, M. C. S. S. *Educação de superdotados*: teoria e prática. São Paulo: EPU, 2006.

GARCÍA, I. I. I. Doble excepcionalidad y diagnósticos asociados. *In:* REJANO, E. I. (coord.). *Manual SHINNING de atención a las altas capacidades intectuales*. Aconcágua, 2015. p. 199-218.

GARRIDO, J.; MOYSÉS, M. A. A. Um panorama nacional dos estudos sobre a medicalizaçãoda aprendizagem de crianças em idade escolar. *In:* CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUICIONAL QUEIXA ESCOLAR. (org.). *Medicalização de crianças e adolescentes:* conflitos silenciados pela resolução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

GAUCK, L.; TROMMSDORFF, G. Probleme hochbegabter Kinder aus Sicht von Kindern, Eltern und Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, v. 56, n. 1, p. 27-37, 2009.

GERMANI, L. M. B. *Características de Altas Habilidades/Superdotação e de déficit de atenção/ hiperatividade:* uma contribuição à família e à escola. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: Acesso em: 20 fev. 2019.

GOLDSTEIN, S.; GOLDSTEIN, M. *Hiperatividade:* como desenvolver a capacidade de atenção da criança. 6 ed. São Paulo: Papirus, 2000.

GOLEMAN, D. *Emotional Inteligence.* New York: Bantam, 1995.

GOMEZ-ARIZAGA, M. P. *et al.* Doble excepcionalidad: análisis exploratorio de experiencias y autoimagen en estudiantes chilenos. *Revista de Psicología,* v. 34, n. 1, p. 5-37, 2016.

GRESHAM, F. M.; ELLIOTT, S. N. *Social skills rating system*: Manual. Circle Pines, MN: American Guidance Service, 1990.

GRIZENKO, N. *et al.* Efficacy of Methylphenidate in ADHD Children across the Normal and the Gifted Intellectual Spectrum. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry,* v. 21, n. 4, p. 282-8, 2012. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3490529/. Acesso em 05 jan. 2019.

GROSS, M. U. M. Nurturing the talents of exceptionally gifted individuals. *In:* Heller, K. A.; MÖNKS, F. J.; PASSOW, A. H. (eds.). *International handbook of research and development of giftedness and talento.* Oxford: Pergamon. 1993. p. 473-490.

GROSS, M. U. M. Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students. *In*: NEIHART, M.; REIS, S. M.; ROBINSON, N. M.; MOON, S. M. (eds.). *The social and emotional development of gifted children*. Waco: Pufrock. 2002. p. 19-30.

GUIDOLIM, K.; FERREIRA, T. L.; CIASCA, S. M. Habilidades Sociais em crianças com queixa de hiperatividade e desatenção. *Revista Psicopedagogia,* v. 30, n. 93, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862013000300002. Acesso em: 17 set. 2019.

GUIGNARD, J. H.; JACQUET, A. Y.; LUBART, T. I. Perfectionism and Anxiety: A Paradox in Intellectual Giftedness? *PLOS ONE,* v. 7, n. 7, 2012.

GUIMARÃES, T. G.; OUROFINO, V. T. A. T. Estratégias de identificação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. *In:* FLEITH, D. S. (org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação:* volume 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 53- 65.

HARTNETT, D. N.; NELSON, J. M.; RINN, A. N. Gifted or ADHD? The Possibilities of Misdiagnosis. *Roeper Review Winter*, v. 26, n. 2, p. 73-76, 2004.

HOLLINGWORTH, L. *Children above 180 IQ:* Origin and development. New York: World Books. 1942.

HOOGMAN, M. *et al.* Subcortical brain volume diferences in participants with attention déficit hyperactivity disorder in children and adults: a cross-sectional mega-analysis. *The Lancet Psychiatry,* v. 4, n. 4, p. 310-319, 2017.

HORA, H. R. M.; MONTEIRO, G. T. R. M.; ARICA, J. Confiabilidade em Questionários para Qualidade: um estudo com o Coeficiente Alfa de Cronbach. Produto & Produção, v. 11, n.2, p.85-103, 2010. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/index.php/ProdutoProducao/article/viewFile/9321/8252. Acesso em: 26 ago. 2019.

HOSDA, C. B. K.; CAMARGO, R. G.; NEGRINI, T. Altas Habilidades/Superdotação e Hiperatividade: possíveis relações que

podem geram alguns equívocos. *In:* IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE; III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA DA PUC-PR, 2009. Curitiba/PR, *Anais* [...] 2009. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2539_1700.pdf. Acesso em 18 dez. 2018.

HOSDA, C. B. K.; ROMANOWSKI, C. L. As aprendizagens de um sujeito com características de Altas Habilidades/Superdotação associadas ao transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. *In:* 9ª ANPED SUL; SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2012, *Anais* [...] 2012. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/143/642. Acesso em 18 dez. 2018.

HUA, O.; SHORE, B. M.; MAKAROVA, E. Inquiry-based instruction within a community of practice for gifted–ADHD college students. *Gifted Education International,* v. 30, n. 1, p. 74-86, 2014.

IRUESTE, P. G. *Capacidades Intelectuales Diferenciales en niños designados por sus docentes como dispersos e hiperactivos*. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) – Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Ciencias Médicas Secretaría de Graduados en Ciencias de la Salud. Córdoba, Argentina, 2012. Disponível em: http://lildbi.fcm.unc.edu.ar/lildbi/tesis/Irueste_paula_gabriela.pdf. Acesso em: 02 mai. 2019.

JAROSEWICH, T.; STOCKING, V. B. Medication and counseling histories of gifted students in a summer residential program. *The Journal of Secondary Gifted Education*, v. 14, n. 2, p. 91-99, 2002.

KALBFLEISCH, M. L.; IGUCHI, C.M. Twice-exceptional learners. *In:* PLUCKER, J. ALLAHAN, C. M. (org.). *Critical issues and practices in gifted education*. Waco: Prufrock Press; 2008.

KATUSIC, M. Z. *et al.* Attention deficit hyperactivity disorder in children with high intelligence quotient: Results from a population-based study. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics,* v. 32, n. 2, p. 103-109, 2011.

KAUFMANN, F. A.; KALBFLEISCH, M. L.; CASTELLANOS, F. X. *Attention Deficit Disorders and gifted students:* What do we really know? Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut, 2000.

LANDAU, E. *A coragem de ser superdotado*. 2 ed. São Paulo: Arte e Ciência, 2002.

LEE, K. M.; OLENCHAK, F. R. Individuals with a Gifted/Attention Deficit/Hyperactivity Disorder Diagnosis. *Gifted Education International,* v. 31, n. 3, p. 185-199, 2015.
LEHMAN, E. B.; ERDWINS, C. J. The social and emotional adjustment of young intellectually gifted children. *In:* MOON, S. M. (ed.). *Social/emotional issues, underachievement and counseling of gifted and talented students*. Thousand Oaks: Corwin. 2004, p. 1-8.

LEIKIN, M.; PAZ-BARUCH, N.; LEIKIN, R. Memory abilities in generally gifted and excelling-in-mathematics adolescentes. *Intelligence,* v. 41, p. 566–578, 2013.

LEITE, H. A. *et al.* A desatenção medicalizada: uma questão a ser enfrentada pela psicologia e educação. *In:* BARROCO, S. M. S.;

LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A. (org.). *Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural*. Maringá: UEM, 2012. p. 139-166.

LEROUX, J. A.; LEVITT-PERLMAN, M. The gifted child with attention deficit disorder: identification and intervention challenge. *Roeper Review*, v. 22, p. 171-181, 2000.

LI, A. K. F.; ADAMSON, G. Estilo de aprendizado preferido dos alunos do ensino médio superdotado: cooperativo, competitivo ou individualista? *Jornal para a Educação dos Superdotados*, v. 16, n. 1, p. 46–54, 1992.

LIND, S. *Overexcitability and the Gifted*. SENG- Supporting emotional needs of the gifted. 2011. Disponível em: https://www.sengifted.org/post/overexcitability-and-the-gifted. Acesso em: 24 set. 2019.

LOOS-SANT'ANA, H.; TRANCOSO, B. S. Socio-Emotional Development of Brazilian Gifted Children: SelfBeliefs, Social Skills, and Academic Performance, Journal of Latino/Latin American Studies, v. 6, n. 1, p. 54-65, 2014.

LOVECKY, D. V. *Gifted children with AD/HD.* Providence: Gifted Resource Center of New England, 1999. Disponível em: http://www.grcne.com/giftedADHD.html. Acesso em: 05 fev. 2019.

LUFTIG, R. L.; NICHOLS, M. L. Assessing the Social Status of Gifted Students by Their Age. *Gifted Child Quarterly*, v. *34, n.* 3, p. 111-115, 1990.

LUQUE-PARRA, D. J.; LUQUE-ROJAS, M. J.; DIAZ, R. H. Altas capacidades intelectuales y trastorno de déficit de atención

con hiperactividad: a propósito de un caso. *Perspectiva Educacional:* formación de professores, v. 56, n. 1, p. 164-182, 2017.

MANZINI, E, J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. *In:* MARQUEZINI, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (org.). *Colóquios sobre pesquisa em educação especial*. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

MANZINI, E, J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In:* SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISAS E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru/SP. A pesquisa qualitativa em debate. *Anais* [...] Bauru: USC, 2004. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_ent revista_semi-estruturada.pdf. Acesso em: 31 mai. 2019.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação.* São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

MARLAND, S. P. *Education of the gifted and talented*: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1972.

MARTINS, B. A. *Alunos precoces com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Fundamental I:* identificação e situações (des)favorecedoras em sala de aula. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2013. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/91210. Acesso em 10 jun. 2019.

MARTINS, B. A. *et al.* Altas Habilidades/Superdotação: estudos no Brasil. *Journal of Research in Special Education Needs*, v. 16, n. 1, p. 135-139, 2016. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12275. Acesso em: 07 jan. 2019.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. Crianças precoces com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação: as características que contrariam a imagem de aluno "ideal". *Educação Unisinos*, v. 20, n. 1, p. 96-105, 2016. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2016.201.10/5236. Acesso em: 28 de mai. 2019.

MARTINS, C. S. R. Desempenho social de adolescentes com indicadores de Superdotação. *In:* RANGNI. R A. (org.). *Altas Habilidades:* sugestões para pesquisadores e educadores. São Carlos: EDUFSCAR, 2019. p. 73-99.

MASSUDA, M. B. *Indicadores de dotação em educandos diagnosticados com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade.* 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7923/DissMBM.pdf?sequence=1&isAllo wed=y. Acesso em: 20 fev. 2019.

MASSUDA, M. B. Desatentas, hiperativas ou com Altas Habilidades? A medicalização de crianças brilhantes. *In:* RANGNI. R A. (org.). *Altas Habilidades:* sugestões para pesquisadores e educadores. São Carlos: EDUFSCAR, 2019. p. 145-162.

MASSUDA, M. B.; MANI, E. M. J. A identificação de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação e transtorno de déficit da

atenção com hiperatividade. *In*: II CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, X CONGRESO IBEROAMERICANO DE SUPERDOTACIÓN TALENTO Y CREATIVIDAD, VI ENCONTRO NACIONAL DO CONBRASD, *Anais* [...] 2014. Disponível em: http://conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2015/01/Anais_VI_Enco_20141.pdf. Acesso em: 23 jun. 2019.

MASSUDA, M. B.; RANGNI, R. A. Altas Habilidades ou Superdotação e dupla excepcionalidade: definições e reflexões. *In:* RANGNI, R. A.; MASSUDA, M. B.; COSTA, M. P. R. *Altas Habilidades/Superdotação:* temas para pesquisa e discussão. São Carlos: EdUFSCar, 2017. p. 89-125.

MATTOS, P. *et al.* Apresentação de uma versão em português para uso no Brasil do instrumento MTA-SNAP-IV de avaliação de sintomas de transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade e sintomas de transtorno desafiador e de oposição. *Revista de Psiquiatria,* Rio Grande do Sul, v. 28, n. 3, p. 290-297, 2006.

MENDAGLIO, S. Dabrowski's theory of positive disintegration: Some implications for teachers of gifted students. *AGATE*, v. 15, n. 2, p. 14-22, 2002.

MENDAGLIO, S. Counseling gifted persons: Taking giftedness into account. *Gifted Education International,* v. 19, n. 3, p. 204-212, 2005.

MENDAGLIO, S. Dabrowski's theory of positive disintegration: A personality theory for the 21st century. *In*: S. MENDAGLIO

(ed.). *Dabrowski's theory of positive disintegration.* Scottsdale, AZ: Great Potential Press, 2008. p. 13-40.

MENDONÇA. L. D. *Identificação de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação a partir de uma avaliação multimodal.* 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2015.

MIKA, E. Research Commentary Point- Counterpoint: diagnosis of giftedness and ADHD. *Roeper Review*, v. 28, n. 4, p. 237-248, 2006.

MIKAMI, A. Y.; HINSHAW, S. P. Resilient adolescent adjustment among girls: buffers of childhood peer rejection and attention deficit/hyperactivity disorder. *Journal Abnormal Child Psychology*, v. 34, p. 825-39, 2006.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento*: pesquisa qualitativa em saúde. 4 ed. São Paulo, 1996.

MONTGOMERY, D. *Able, gifted and talented underachievers*. London: Wiley Blackwell, 2009.

MOODY, C. J. *Expert-Recommended Strategies for Teaching the Twice-Exceptional Student in the General Education Classroom.* 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade de La Verne, La Verne, 2014.

MOON, S. *et al.* Emotional and Social Characteristics of Boys with AD/HD and Giftedness: A Comparative Case Study. *Journal for the Education of the Gifted*, v. 24, n. 3, p. 207-247 2001. Disponível em:

http://www.iun.edu/~edujag/01EmotionalMoon.pdf. Acesso em: 12 dez. 2018.

MOON, S. Gifted children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *In:* NEIHART, M.; REIS, S. M. R.; ROBINSON, N. M.; MOON, S. M. (org.). *The Social and Emotional Development of Gifted Children:* What Do We Know? Waco, TX: Purfrock Press, 2002. p. 193-201.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. *In:* CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERISTITUCIONAL (org.). *Medicalização de crianças e adolescentes.* Conflitos silenciosos pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 71-110.

MUAMMAR, O. M. Intelligence and Self-Control Predict Academic Performance of Gifted and Non-gifted Students. *Turkish Journal of Giftedness and Education,* v. 5, n. 1, p. 67-81. 2015.

MULLET, D.; RINN, A. N. Giftedness and ADHD: Identification, Misdiagnosis, and Dual Diagnosis. *Roeper Review,* v. 37, n. 4, p. 195-207, 2015.
MULLET, D.; RINN, A. N. What Parents Should Know about AH/G. *Parenting for High Potential,* v. 5, n. 2, p. 10-13, 2016.

NATIONAL EDUCATIONAL ASSOCIATION (NEA). *The twice-exceptional dilema.* Washington. DC: NEA, 2006. Disponível em: http://www.nea.org/assets/docs/twiceexceptional.pdf. Acesso em: 28 jan. 2019.

NEIHART, M. The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, v. 22, n. 1, p. 10-17, 1999. Disponível em: https://positivedisintegration.com/Neihart1999.pdf. Acesso em: 05 mai. 2019.

NEIHART, M. Gifted Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). *ERIC Digest 482344*. 2003. Disponível em: https://www.ericdigests.org/2005-1/gifted.htm. Acesso em: 15 jan. 2019.

NEIHART, M. Identifying and providing services to twice exceptional children. *In:* PFEIFFER, S. I. (ed.). *Handbook of giftedness in children:* Psychological theory, research and best practices. New York: Springer, 2008. p. 115-137. Disponível em: file:///C:/Users/clari/Downloads/Identifying%20providing%20services%202E%20to%20shar e[1628]%20(1).pdf. Acesso em: 12 fev. 2018.

NIUSHA, B.; GANJI, K.; SOTODEH, M. Prevalence of Attention Deficit / Hyperactivity Disorder (ADHD) Symptoms in Middle School Gifted Students of Kohgiluyeh & Boyer- Ahmad Province in 2010–2011. *Ravānshināsī-i Afrād-i Istis̱ nāyī,* v. 2, n. 6, p. 61-94, 2012.

OGEDA, C. M. M.; PEDRO, K. M.; CHACON. M. C. M. Gênero e Superdotação: um olhar para a representação feminina. *Revista Educação e Linguagens,* Campo Mourão, v. 6, n. 10, p. 217-231. 2017.

OLIVEIRA, A. P. de. *Habilidades sociais e problemas de comportamento de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação*: caracterização, aplicação e avaliação de um programa de

intervenção. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/144433. Acesso em: 20 fev. 2019.

OLIVEIRA, J. C.; BARBOSA, A. J. G.; ALENCAR, E. M. L. S. Contribuições da Teoria da Desintegração Positiva para a Área de Superdotação. *Psicologia:* Teoria e Pesquisa, v. 33, p. 1-9. 2015.

ORENDORF, K. A. *The Relationship Between ADHD and Giftedness*. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – School of Education Dominican University of California, San Rafael, 2009. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505127.pdf. Acesso em 15 dez. 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *Classificação Internacional de Doenças- CID-11*. 2018. Disponível em: https://icd.who.int/browse11/l-m/en. Acesso em: 12 fev. 2019.

OUROFINO, V. T. A. T. *Indivíduos superdotados baixo realizadores:* O paradoxo da dupla excepcionalidade. Conferência apresentada em Mesa Redonda no II Encontro Nacional do Conselho Brasileiro para Superdotação – ConBraSD. Pirenópolis, GO - 6 a 10 de novembro 2006.
OUROFINO, V. T. A. T. Altas Habilidades e hiperatividade: a dupla excepcionalidade. *In:* FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (org.). *Desenvolvimento de talentos e Altas Habilidades*: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Grupo A, 2007. p. 51-66.

OUROFINO, V. T. A. T.; FLEITH, D. S. Um estudo comparativo sobre a dupla personalidade

Superdotação/hiperatividade. *Revista Avaliação Psicológica*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 165-182, 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677 - 04712005000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 mar. 2019.

OUROFINO, V. T. A. T.; GUIMARÃES, T. G. Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com Altas Habilidades/Superdotação. *In*: FLEITH, D. S. (org.). A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação. V.1: *Orientação a professores*. Brasília: MEC/Seesp, 2007, p. 41-52.

PAEK, S. H.; ABDULLA, A. M.; CRAMOND, B. A Meta-Analysis of the Relationship between Three Common Psychopathologies--ADHD, Anxiety, and Depression--and Indicators of Little-c Creativity. *Gifted Child Quarterly*, v. 60, n. 2, p. 117-133, 2016.

PALUDO, K. I., LOOS-SANT'ANA, H., SANT'ANA-LOOS, R. S. (coord.). *Altas Habilidades/Superdotação:* Identidade e Resiliência. Editora Juruá: Curitiba, 2014.

PEDRO, K. M. *Estudo comparativo entre nativos digitais com e sem precocidade e comportamento dotado.* Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista- UNESP, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/143469/pedro_km_dr_mar.pdf?sequence=3. Acesso em: 01 mar. 2019.

PEDRO, K. M.; OGEDA, C. M. M. O.; CHACON, M. C. M. Iniciativas de atenção ao estudante com Altas

Habilidades/Superdotação: levantamento e análise. *Crítica Educativa,* Sorocaba/SP, v. 1, n. 2, p. 200-217, 2015.

PERES, C. *TDA-H (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) da teoria à prática:* manual de estratégias no âmbito familiar, escolar e da saúde. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

PÉREZ, S. G. P. B. *Gasparzinho vai à Escola: um estudo sobre as características do aluno com Altas Habilidades produtivo-criativa.* 2004. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da PUC, Porto Alegre, 2004.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. A mulher com Altas Habilidades/Superdotação: à procura de uma identidade. *Revista brasileira de Educação Especial* [online]. v.18, n.4, p. 677-694. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000400010.

PÉREZ, S. G. P. B.; RODRIGUES, S. T. Das confusões e outros entreveros. *Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação*, v. 1, n. 1, p. 21-30, 2013.

PETERSON, J. S.; RAY, K. E. Bullying and the gifted: perpetrators, prevalence and effects. *Gifted Child Quarterly,* v. 50, n. 2, p. 148-168*,* 2006.

PFEIFFER, S. I. Gifted students with a coexisting disability: the twice exceptional. *Revista Estudos de Psicologia,* v. 32, n. 4, p. 717-727, 2015.

PINHO, A. C. *Dupla excepcionalidade:* lista base de características observáveis em estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação

e síndrome de Asperger – ferramenta para uso na escola. 2016. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, 2016.

PRADO, R. M.; FLEITH, D. S.; GONÇALVES, F. C. O desenvolvimento do talento em uma perspectiva feminina. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, vol. 31, n. 01, 2011.

PREKOP, J.; SCHWEIZER, C. *Crianças Hiperactivas:* porque é que uma criança é irrequieta e agitada? Biblioteca dos Pais. Porto: Ambar. 2005.

PRIOR, S. Transition and students with twice exceptionality. *Australasian Journal of Special Education*, v. 37, n. 1, p. 19-27, 2013.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. Altas Habilidades/Superdotação e deficiência: reflexões sobre o duplo estigma. *Educar em Revista,* Curitiba, Brasil, n. 53, p. 187-199, jul./set. 2014.

RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N. Uma revisão bibliográfica sobre os mitos que envolvem as pessoas com Altas Habilidades. *In:* FREITAS, S. N. (org.). *Educação e Altas Habilidades/Superdotação:* a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria/RS: Editora da UFSM, 2006. p. 61-88.

REED, W. S. *Anxiety and Social Skills in Children with High Intellectual Ability and AttentionDeficit/Hyperactivity Disorder*. Dissertação (Mestrado em Ciências) – University of Calgary, CALGARY, 2013. Disponível em:

https://prism.ucalgary.ca/bitstream/handle/11023/1155/ucalgary_2013_reed_whitney.pdf?seq uence=2&isAllowed=y. Acesso em 02 mai. 2019.

REIS, A. P. P. Z. *Representação feminina em um programa de atendimento às Altas Habilidades/Superdotação*. 2008. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: http://www.bdtd.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=831.

REIS, S. M.; BAUM, S. M.; BURKE, E. An Operational Definition of Twice-Exceptional Learners: Implications and Applications. *Gifted Child Quarterly*, v. 58, n. 3, p. 217-230, 2014.

REMOLI, T. C., CAPELLINI, V. M. F. Relação entre Criatividade e Altas Habilidades/Superdotação: uma Análise Crítica das Produções de 2005 a 2015. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 23, n. 03, p. 2017.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. *In:* RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. (ed.). *The triad reader.* Mansfield Center: Creative Learning, 1986. p. 2-19.

RENZULLI. J. S. *Technical report of research studies related to the enrichment triad/revolving door model.* 3. ed. Storrs, CT: University of Connecticut, Teaching the Talented Program, 1988.

RENZULLI, J. S. Desarrollo del talento en las escuelas. Programa práctico para el total rendimiento escolar mediante el modelo de enriquecimiento escolar. *In*: BENITO, Y. *Intervención e*

investigación psicoeducativas en alumnos superdotados. Salamanca: Amarú Ediciones, 2000, p.175-217.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada Superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Revista Educação.* Tradução de Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. Porto Alegre, ano XXVII, n. 1, p. 75-121, 2004.

RENZULLI, J. S. A concepção de Superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. *In:* VIRGOLIM, A. (org.). *Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade:* uma visão multidisciplinar. Campinas, 2014. p. 219-264.

RENZULLI, J. S. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o Século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. *In:* VIRGOLIM, A. (org.). *Altas Habilidades/Superdotação*: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais. Curitiba: Juruá, 2018. p. 19-42.

RENZULLI, J. S.; REID, B. D.; GUBBINS, E. J. *Settings an agenda:* research priorities for the gifted and talented through the year 2000. Storrs: The National Research Center on the Gifted and Talent, University of Connecticut, 1992.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. *The Schoolwide Enrichment Model:* a how-to guide for educational excellence. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press*,* 1997.

RINN, A. N.; NELSON, J. M. Preservice Teacher's Perceptions of Behaviors Characteristic of ADHD and Giftedness. *Roeper Review*, v. 31, n. 1, p. 18-26, 2009.

RINN, A. N.; REYNOLDS, M. J. Overexcitabilities and ADHD in the Gifted: an examination. *Roeper Review,* v. 34, n. 1, p. 38-45, 2012.

ROBERT, G. *et al.* Signes d'appel et troubles associés chez les enfants à haut potentiel. *Archives de Pédiatrie,* v. 17, n. 9, p. 1363-1367, 2010.

ROCHA, A. L. C. *Altas Habilidades/Superdotação e surdez:* identificação e reconhecimento da dupla condição. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasilia, Brasília, 2015.

ROHDE, L. A.; MATTOS, P. *Princípios e práticas em TDAH*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ROHDE, L. A. *et al.* Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade. *Revista Brasileira de Psiquiatria,* São Paulo, v. 22, n. 2, p. 7-11, 2000.

ROHDE, L. A.; HALPERN, R. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: atualização. *Jornal de Pediatria,* v. 80, n. 2, p. 61-70, 2004.

ROMMELSE, N. An evidenced-based perspective on the validity of attention- deficit/hyperactivity disorder in the context of high intelligence. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews,* v. 71, p. 21-47, 2016.

RONDINI, C.; INCAU, C.; MARTINS, R. A. Concepções de profissionais da saúde sobre Altas Habilidades e transtornos de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) em crianças. *Educação e Cultura Contemporânea,* v. 13, n. 32, 2016.

SABATELLA, M. L. P. Expandir Horizontes para Compreender Alunos Superdotados. *In*: MOREIRA, L. C; STOLTZ, T. (orgs.). *Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação*. Curitiba: Juruá, p. 113-128, 2012.

SANTOS, L. F.; VASCONCELOS, L. A. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade em crianças: uma revisão interdisciplinar. *Psicologia:* Teoria e Pesquisa*,* Brasília, v. 26, n. 4, p. 717-724, 2010.

SÃO PAULO (Estado). *Deliberação CEE nº 68/2007.* Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, no sistema estadual de ensino. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007.

SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE-81, de 7 de agosto de 2012.* Dispõe sobre o processo de aceleração de estudos para alunos com Altas Habilidades/Superdotação na rede estadual de ensino. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2012.

SCHULER, P. Perfectionism in gifted children and adolescents. *In:* NEIHART, M; REIS, S. M.; ROBINSON, N. M.; MOON, S. M. (eds.). *The social and emotional development of gifted children*. Waco: Pufrock. p. 31-40. 2002.

SHIVE, L. Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Sensory Processing Disorder, and Overexcitabilities: Similar Behaviors, Different Diagnoses. *Parenting for High Potential,* v. 2 n. 4, p. 4-6, 2013.

SILVA, C. M. T. da. Afinal o que é avaliação? *In:* SILVA, A. C. da. (org.). *Avaliação & pesquisa:* conceitos e reflexões. Rio de Janeiro: Multifoco, 2010.

SILVA, D. M. A. *Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em superdotados:* um estudo de frequência de sintomas e alterações físicas menores. 2013. Dissertação (Mestrado em Psiquiatria) – Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5142/tde-01042014-092229/pt- br.php. Acesso em: 20 fev. 2019.

SILVA, D. M. A.; ROHDE, L. A. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e Superdotação intelectual: um estudo de frequência de sintomas e anomalias físicas menores. *Revista Brasileira de Psiquiatria,* v. 37, n. 4, p. 289-295, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462015000400004&lang=pt. Acesso em 12 jan. 2019.

SILVERMAN, L. K. Counseling needs and programs for the gifted. *In:* HELLER, K. A.; MÖNKS, F. J.; PASSOW, A. H. (eds.). *International handbook of research and development of giftedness and talento.* Oxford: Pergamon. p. 631-647. 1993.

SILVERMAN, L. K. Asynchronous development. *In:* NEIHART, M.; REIS, S. M.; ROBINSON, N. M.; MOON, S. M. (eds.). *The social and emotional development of gifted children*. Waco: Pufrock. p. 31-40. 2002.

SILVERMAN, L. K. *The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society*. SENG- Supporting emotional needs of the gifted. 2011. Disponível em: https://www.sengifted.org/post/silverman-moralsensitivity. Acesso em: 23 set. 2019.

SIMÕES LOUREIRO, I. *et al.* Le trouble déficitaire de l’attention chez l’enfant à haut potentiel: étude exploratoire. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant,* n. 102, p. 188-194. 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/236168481_Le_trouble_deficitaire_de_lattention_c hez_l'enfant_a_haut_potentiel_etude_exploratoire. Acesso em: 15 dez. 2018.

SMUTNY, J. F. *Stand up for your gifted child:* how to make the most of kid’s strengths at school and at home. Minneapolis: Free Spirit Publishing Inc., 2001.

SOARES, A. A. S. *Identificação de estudantes precoces com comportamento de Superdotação:* desafios para a formação de professores em serviço. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/180849/soares_aas_dr_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 19 nov. 2019.

SOUSA, D. C. S. *Mediação pedagógica no processo de avaliação da aprendizagem: possibilidades na inclusão escolar de estudantes com diagnóstico de TDAH*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18409. Acesso em: 26 set. 2019.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. *Revista Educação e Filosofia,* v. 31, n. 61, p. 21-44, 2017.

SUMIDA, M. Identifying Twice-Exceptional Children and Three Gifted Styles in the Japanese Primary Science Classroom. *International Journal of Science Education*, v. 32, n. 15, p. 2097-2111, 2010. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500690903402018. Acesso em: 17 dez. 2018.

TARRIDA, A. C. Problemática escolar de las personas superdotadas y talentosas. *In:* BRAVO, C. M. (org.). *Superdotados, problemática e intervención.* Valladolid (España): Servicio de Apoyo a la Enseñanza, Universidad de Valladolid, 1997.

TAYLOR, C. *et al.* Characteristics of ADHD Related to Executive Function: Differential Predictions for Creativity-Related Traits. *The Journal of Creative Behavior*, v. 0, n. 0, p. 1-13. 2018.

TENTES, V. T. A. *Superdotados e superdotados underachievers:* um estudo comparativo das características pessoais, familiares e escolares. 2011. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/8825. Acesso em: 18 dez. 2018.

TERRASSIER, J. C. *Les Enfants surdoues ou la precocite embarrassante*. Paris: ESF. 1999.

TORDJMAN, S. *et al.* Les enfants à haut potentiel en difficulté: apports de la recherche clinique. *Encéphale,* v. 44, n. 5, p. 446-456, 2018.

TORRANCE, E. P. The nature of criativity as manifestin its testing. *In:* STERBERG, R. J. (ed.). *The nature of creativity:* contemporary psychological perspectives. New York: Cambridge University Press, 1998. p. 43-75.

TROCONIS, G. V. *El déficit de atencion sin fármacos.* Una guia para padres y docentes. Madrid: Psimática, 2008.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília, DF: UNESCO, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 21 jan. 2019.

UNNEVER, J. D.; CORNELL, D. G. Bullying, Self-Control, and Adhd. *Journal of Interpersonal Violence*, v. 18, n. 2, p. 129–147, 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1177/0886260502238731. Acesso em 27 jun. 2019.

VANMEERBEEK, M. *et al*. Enfants à haut potentiel: attitude du médecin traitant. *La Presse Médicale,* v. 35, n. 1, p. 86–90. 2006.

WEBB, J. T. *et al. Misdiagnosis and dual diagnosis of gifted children and adults:* ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders. Scottsdale, AZ: Great Potential Press. 2005.

WEBB, J. T.; LATIMER, D. ADHD and children who are gifted. *ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education Reston VA*, 1993.

WECHSLER, S. M. *et al.* (trad.). *International Test Commission (ITC) Declaração do ITC no uso de testes e outros instrumentos de*

avaliação para fins de investigação científica, v. 1. 2, 2014, p. 1-9. Disponível em: https://www.intestcom.org/files/statement_using_tests_for_research_portuguese.pdf. Acesso em: 08 ago. 2019.

WHITAKER, A. M. *et al.* Neurodevelopmental Approach to Understanding Memory Processes Among Intellectually Gifted Youth With Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. *Applied Neuropsychology:* Child, v. 4, n. 1, p. 31- 40, 2015.

WIENER, J. *et al.* Misdiagnosis and Dual Diagnoses of Gifted Children and Adults: ADHD, Bipolar, OCD, Asperger's, Depression, and Other Disorders. *Gifted and Talented International*, v. 26, n. 1-2, p. 173-174. 2011.

WILENS, T. *et al.* Attention déficit/hiperativity disorder with substance disorder. *In*: BROWN, E. *Attention déficit disorders and comorbidities in children, adolescents and adults.* American Psychiatric Press, London, 2000.

WILLARD-HOLT, C. Dual Exceptionalities. *ERIC Digest E574*, p. 1-14, 1999. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430344.pdf. Acesso em: 02 jan. 2019.

WINNER, E. *Crianças Superdotadas*: mitos e realidades. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

WOOD, S. C. Examining Parent and Teacher Perceptions of Behaviors Exhibited by Gifted Students Referred for ADHD Diagnosis Using the Conners 3. *Roeper Review*, v. 34, n. 3, p. 194-204. 2012.

YEWCHUK, C.; LUPART, J. L. Gifted handicapped: A desultory duality. *In:* K. A. HELLER, K. A.; MÖNKS, F. J.; PASSOW, A. H. (eds.). *International handbook of research and development of giftedness and talento*. London: Pergamon Press, 1988. p.709-725.

ZENTALL, S. S. *et al.* Learning and Motivational Characteristics of Boys with AD/HD and/or Giftedness. *The Council for Exceptional Children*, v. 67, n. 4, p. 499-519, 2001. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/de4d/2333269476dee74284bf93cfa5f9aa861d91.pdf. Acesso em: 18 dez 2018.

Apêndices

Apêndice A – Questionário de avaliação sociodemográfica e socioemocional

Data do Preenchimento:___________/_____/_______.

Este instrumento de pesquisa tem por finalidade obter informações sobre características familiares e específicas de seu(a) filho(a). Por não ser um teste não pressupõe que existam respostas certas ou erradas. Para isto, solicitamos sua colaboração e informamos que as informações serão utilizadas somente em publicações científicas, preservando-se o sigilo da identificação dos participantes. O tempo para preenchimento deste instrumento é de aproximadamente 15 minutos.

Instrução:
Preencha as lacunas, registre as informações ou assinale com um X a melhor resposta para você.

1. IDENTIFICAÇÃO FAMILIAR

1.1 Dados Paternos (devem ser respondidos somente pelo pai)

1.1.1 Nome:

1.1.2 Data de Nascimento:_____________/_____/19______ (_____anos).

1.1.3 Profissão:

1.1.4 Marque a alternativa que corresponde à sua escolaridade:

( ) Ensino Fundamental Completo.

( ) Ensino Fundamental Incompleto.

( ) Ensino Médio Completo.
( ) Ensino Médio Incompleto.
( ) Ensino Superior Completo.
( ) Ensino Superior Incompleto.
( ) Pós-Graduação.

1.2 Dados Maternos (devem ser respondidos somente pela mãe)

1.2.1 Nome: ____________

1.2.2 Data de Nascimento:____________/_____/19________ (_____anos).

1.2.3 Profissão: _________

1.2.4 Marque a alternativa que corresponde à sua escolaridade:

( ) Ensino Fundamental Completo.
( ) Ensino Fundamental Incompleto.
( ) Ensino Médio Completo.
( ) Ensino Médio Incompleto.
( ) Ensino Superior Completo.
( ) Ensino Superior Incompleto.
( ) Pós-Graduação
.

1.3 Dados do Casal (devem ser respondidos pelo pai e mãe do estudante)

1.3.1 Número de filhos do casal:

1.3.2 Número de filhos do Pai:

1.3.3 Número de filhos da Mãe:

1.3.4 Condição civil dos pais:

( ) Solteiros
( ) Casados formalmente

( ) União estável
( ) Separados

1.4 Renda familiar
( ) Até R$ 1.500,00.
( ) De R$ 1.500,00 a 3.000,00.
( ) De R$ 3.000,00 a 6.000,00.
( ) De R$ 6.000,00 a 12.000,00.
( ) Mais de R$ 12.000,00.

1.5 Dados do estudante
1.5.1 Nome:__.
1.5.2 Data de nascimento:____________/____/19_______.
1.5.3 Idade atual:______________anos.
1.5.4 Posição na família
( ) Primogênito ( ) Intermediário ( ) Caçula
1.5.5 Escolaridade:______________________________________.

Assinale abaixo com um X o que você observa no comportamento de seu/sua filho(a): Por favor, responda a todas as questões. Se você não tem certeza em que resposta assinalar, peça esclarecimentos a pesquisadora ou escolha, entre as alternativas, a que lhe parece mais adequada.

1. Prefere brincar/realizar suas atividades de lazer junto a:
a. ( ) colegas mais velhos(as).
b. ( ) colegas da mesma idade.
c. ( ) colegas mais novos.
d. ( ) sozinho(a).

2. Nas brincadeiras:
a. ( ) aceita as regras sem questionar.
b. ( ) questiona as regras e tenta modificá-las.
c. ( ) prefere não brincar/jogar se não for conforme suas regras.
3. Quando em grupo:
a. ( ) tenta liderar os(as) demais.
b. ( ) se comporta como os(as) demais.
c. ( ) sempre causa problemas em grupo.
4. Você considera seu filho(a):
a. ( ) calmo(a).
b. ( ) lento(a).
c. ( ) agitado(a).
5. Você considera seu filho(a):
a. ( ) muito curioso(a).
b. ( ) de curiosidade normal.
c. ( ) pouco curioso(a).
6. Ao realizar atividades diversas:
a. ( ) é mais rápido(a) que outros(as) da mesma faixa etária.
b. ( ) as realiza no mesmo tempo que os(as) de sua faixa etária.
c. ( ) normalmente é mais lento(a) e realiza suas atividades sem pressa.
7. Em seu tempo livre apresenta:
a. ( ) elevados níveis de criatividade.
b. ( ) criatividade normal.
c. ( ) baixos níveis de criatividade.
8. De maneira geral se envolve nas atividades:
a. ( ) intensamente.
b. ( ) normalmente.
c. ( ) pouco.

9. Seu filho(a):

a. ( ) se antecipa às explicações.

b. ( ) aguarda às explicações atentamente.

c. ( ) não presta muita atenção às explicações.

10. Seu filho(a) gosta de ir à escola?

a. ( ) Gosta.

b. ( ) Não se anima muito, mais sabe que deve ir.

c. ( ) Não gosta.

11. Você já enfrentou problemas na escola devido as características do seu filho(a)?

a. ( ) Sim.

b. ( ) Não.

12. Você já enfrentou problemas em outros contextos, fora da escola?

a. ( ) Sim.

b. ( ) Não.

13. Já foi indicado para seu filho algum tratamento com medicamentos que alteram o comportamento?

a. ( ) Sim, mas não chegou a ser administrado.

b. ( ) Sim, ele chegou a ser medicado.

c. ( ) Sim, ele está em tratamento farmacológico.

d. ( ) Não.

Agradeço muito sua colaboração!

Apêndice B – Roteiro semiestruturado para realização de entrevista

Estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo identificar a presença de indicadores de TDAH em estudantes precoces com comportamento superdotado e a presença de comportamento superdotado em estudantes com a hipótese diagnóstica de TDAH. Acreditamos que pelas suas experiências, possa muito nos auxiliar. Para isto, solicitamos sua colaboração, pedindo autorização para que a entrevista seja gravada e informamos que os dados serão utilizados somente em publicações científicas, preservando-se o sigilo da identificação dos participantes e das instituições que possam vir a ser mencionadas.

1. Contexto escolar.

1.1 Seu filho/neto já enfrentou ou enfrenta problemas na escola? Se sim, quais?

1.1 Como é o relacionamento do seu filho/neto com os colegas de escola?

1.2 Seu filho/neto gosta de ir à escola?

2. Relacionamento interpessoal.

2.1 Seu filho/neto tem facilidade para fazer amigos?

2.2 Você acha que ele prefere crianças mais novas, mais velhas ou da idade dele?

2.3 Você já enfrentou ou enfrenta problemas em outros contextos que não os escolares devido as características do seu filho/neto? Se sim, quais?

2.4 Você acredita que seu filho/neto já sofreu (ou sofre) preconceito devido ao fato de ser diferente em suas características?

3. Contexto familiar.

3.1 Como é o relacionamento do seu filho/neto com os familiares com quem convive diariamente?

3.2 Em quais atividades ele se envolve com a família?

3.3 Em quais atividades ele se envolve sozinho?

4. Indicadores.

4.1 No seu ponto de vista, em que seu filho/neto se diferencia das crianças da mesma idade?

4.2 Para você o que significa ser uma criança superdotada/com TDAH?

5. A identificação e o processo de construção de identidade.

5.1 Como foi realizado o encaminhamento do seu filho/neto para o Programa/Centro de Atenção?

5.2 Como é, para você, ser mãe/pai/avó de uma criança superdotada/com TDAH?

5.3 Gostaria de deixar alguma mensagem àqueles que passam pelas mesmas situações que as suas?

6. Há algum comentário a acrescentar?

Vou ouvir a gravação e transcrever os dados. Se tiver algum problema nessa fase, precisarei entrar em contato com você novamente, tudo bem?

Agradecemos a colaboração e estamos disponíveis para qualquer esclarecimento!

Apêndice C

Avaliação individual dos estudantes do G1

E1- AUGUSTO

- Caracterização do estudante

Um estudante de 11 anos, que está cursando o 6º ano do Ensino Fundamental. Filho caçula de uma família com mais um filho, cujos pais são casados formalmente.

- Avaliação dos indicadores de Superdotação

Na avaliação dos indicadores de Superdotação, de acordo com os dados coletados por meio do CCAS, a mãe do estudante assinalou um maior número de indicadores que o pai. As avaliações convergiram em 88% e divergiram em 12%.

Na avaliação feita pela mãe, o estudante atingiria a nota de corte necessária, o que não acontece na avaliação do pai. Quando retirada a média das duas avaliações, o estudante atinge o critério de 69,04% e são identificados indicadores do tipo misto de Superdotação.

- Avaliação dos indicadores de TDAH

Quanto aos indicadores de TDAH, segundo os dados do instrumento SNAP-IV, Augusto não apresenta indicativos de TDAH, com um número de indicadores muito abaixo do necessário para cumprimento do Critério A.

- Avaliação das habilidades sociais e problemas de comportamento

Na avaliação efetuada pelos pais, o estudante apresenta um repertório altamente elaborado de habilidades sociais, com resultados acima da média para praticamente todos os itens e subescalas. Isso é indicativo de recursos interpessoais altamente

satisfatórios nesses itens, com destaque para o autocontrole e a civilidade. Nas duas avaliações, a desenvoltura social é o ponto de maior fragilidade, mas, ainda assim, esta é considerada mediana (bom repertório).

Na autoavaliação, Augusto obtém uma boa pontuação geral, o que indica um bom repertório de habilidades sociais, todavia, com resultado dentro da média normativa, pois foi verificado um equilíbrio entre os recursos e os déficits. Com relação à responsabilidade e ao "autocontrole/civilidade", o estudante se encontra acima da média, mas, quanto à "empatia/afetividade", está abaixo da média, enquanto sua assertividade foi considerada mediana, apresentando resultados semelhantes a seus pares.

Com respeito aos problemas de comportamento avaliados pelos pais/responsáveis, tanto o pai quanto a mãe avaliam que Augusto apresenta um escore geral de problemas de comportamento muito abaixo da média de outros meninos, com resultados abaixo da média para praticamente todos os itens e subescalas, o que é indicativo de recursos interpessoais altamente satisfatórios. Sua dificuldade comportamental é bastante específica, concentrada em problemas de comportamento internalizantes, mas, ainda assim, é considerado mediano, se comparado aos pares.

Resumindo, a avaliação do estudante evidencia que o estudante não apresenta déficits acentuados nas habilidades sociais, entretanto, pode melhorar seus problemas de comportamento internalizantes e aprimorar sua "empatia/afetividade" e desenvoltura social empregando como base seus pontos fortes, no caso, a responsabilidade e o "autocontrole/civilidade".

E2- EMANUEL

- Caracterização do estudante

Um estudante de oito anos, que está cursando o 3º ano do Ensino Fundamental I. Filho primogênito de uma família com mais um filho, cujos pais são casados formalmente.

- Avaliação dos indicadores de Superdotação

Quanto aos indicadores de Superdotação, os dois informantes indicaram um conjunto de características que alcança os critérios estabelecidos no instrumento. As avaliações convergiram em 88% e divergiram em 12%.

A mãe avalia que o estudante apresenta o tipo acadêmico de Superdotação e o pai avalia o estudante com o tipo misto.

- Avaliação dos indicadores de TDAH

Emanuel contempla os critérios de avaliação do SNAP-IV, apresentando um número de indicadores considerável da apresentação hiperativa/impulsiva, cumprindo o Critério A de avaliação.

- Avaliação das habilidades sociais e problemas de comportamento

Na avaliação de habilidades sociais realizada pelos pais, o estudante mostra um repertório altamente elaborado de habilidades sociais, com resultados acima da média em mais da metade dos itens e subescalas, indicativo de recursos interpessoais altamente satisfatórios, com destaque para a desenvoltura social e a "afetividade/cooperação". A responsabilidade e a civilidade foram consideradas medianas, na avaliação da mãe. Ao considerar as duas avaliações, o autocontrole é o ponto de maior fragilidade, mas, ainda assim, é tido como mediano (bom), se comparado a outros meninos.

Na autoavaliação, Emanuel também revelou um repertório altamente elaborado em habilidades sociais, com resultados acima da média em praticamente todos os itens e subescalas em que aparecem, indicativo de recursos interpessoais altamente satisfatórios. Com relação à "assertividade", o estudante está na média normativa, no entanto, obteve um escore acima do percentil mediano.

Com relação aos problemas de comportamento avaliados pelos pais/responsáveis, a mãe avalia que o estudante apresenta um repertório mediano para problemas de comportamento, já o pai avalia que Emanuel tem um repertório médio superior para problemas de comportamento,

o que é indicativo de necessidade de intervenção, especialmente no que se refere a problemas de comportamento externalizantes.

Em suma, a avaliação do estudante dá conta de que ele não apresenta déficits acentuados nas habilidades sociais, mas pode melhorar seus problemas de comportamento externalizantes e aprimorar seu autocontrole e assertividade, utilizando como base seus pontos fortes, no caso, a desenvoltura social e "afetividade/cooperação".

E3- MATEUS

- Caracterização do estudante

Um estudante de 12 anos, que está cursando o 7º ano. Filho primogênito de uma família com mais um filho, cujos pais são casados formalmente.

- Avaliação dos indicadores de Superdotação

No que tange aos indicadores de Superdotação, avaliados pelo CCAS, os dois informantes assinalaram um conjunto de características que, quantitativamente, cumpre os critérios do

instrumento para avaliação do tipo misto de Superdotação. As avaliações convergiram em 88% e divergiram em 12%.

- Avaliação dos indicadores de TDAH

O estudante não apresenta um número de indicadores de TDAH que cumpra o Critério A na avaliação em nenhuma das duas avaliações.

- Avaliação das habilidades sociais e problemas de comportamento

Na avaliação de habilidades sociais feita pelos pais/responsáveis, o estudante apresenta um bom repertório de habilidades sociais, com resultados dentro da média, com equilíbrio entre os recursos e déficits, com destaque positivo para o autocontrole e a civilidade. A "afetividade/cooperação" foram consideradas na média, mas acima do percentil mediano; o pai avalia a desenvoltura social do estudante como mediana, enquanto a mãe a avalia como abaixo da média. Os dois informantes avaliam a responsabilidade do estudante como abaixo da média de seus pares.

Ao considerar as duas avaliações, a responsabilidade e a desenvoltura social são os pontos de maior fragilidade, nos quais o estudante fica abaixo da média normativa.

Na autoavaliação, Mateus também assinala um repertório altamente elaborado em habilidades sociais, com resultados acima da média em praticamente todos os itens e subescalas em que aparecem, o que é indicativo de recursos interpessoais altamente satisfatórios. Com relação à "empatia/afetividade", o estudante se encontra dentro da média normativa, mas acima do percentil mediano, enquanto, no que diz respeito à responsabilidade, ele está exatamente no escore mediano.

Sobre os problemas de comportamento avaliados pelos pais, a mãe avalia que Mateus apresenta um repertório mediano para problemas de comportamento, com resultados dentro da média na maioria dos itens, o que seria um indicativo de atenção apenas preventiva por parte dos responsáveis, principalmente quanto a problemas de comportamento internalizantes.
Já o pai avaliou Mateus como tendo um repertório muito baixo para problemas de comportamento, com resultados abaixo da média em praticamente todos os itens e subescalas, indicativo de recursos pessoais altamente satisfatórios.
Em suma, a avaliação do estudante nos mostra que o estudante não apresenta déficits acentuados nas habilidades sociais, porém, pode melhorar seus problemas de comportamento internalizantes e aprimorar sua responsabilidade e desenvoltura social, tendo como base seus pontos fortes, no caso, a civilidade e o autocontrole.

E4- DOUGLAS

- Caracterização do estudante

Um estudante de 11 anos, que está cursando o 6º ano. Filho primogênito de uma família com mais um filho, cujos pais são casados formalmente.

- Avaliação dos indicadores de Superdotação

Constatou-se, nessa avaliação, que o estudante apresenta um número de indicadores que, quantitativamente, alcança a nota de corte proposta para o instrumento, sendo que os dois informantes avaliam que o estudante apresenta o tipo misto de Superdotação.
As avaliações convergiram em 74% e divergiram em 26%.

- Avaliação dos indicadores de TDAH

Na avaliação efetuada por meio do SNAP-IV, o estudante não apresenta um número de indicadores significativos de TDAH, portanto, não cumpre o Critério A de avaliação.

- Avaliação de habilidades sociais e problemas de comportamento

Com respeito à avaliação das habilidades sociais, na avaliação por pais/responsáveis, o estudante apresenta um repertório médio inferior de habilidades sociais, com resultados abaixo da média em grande parte dos itens, indicativo de necessidade de intervenção.

O autocontrole, a civilidade e a "afetividade/cooperação" foram considerados na média, sendo esse último no percentil mediano da amostra normativa. O pai avalia a desenvoltura social de Douglas num percentil abaixo da média, enquanto a mãe a avalia como mediana. Ao se levar em conta as duas avaliações, a responsabilidade é o ponto de maior fragilidade.

Na autoavaliação, apresenta um repertório altamente elaborado em habilidades sociais, com resultados acima da média em praticamente todos os itens e subescalas, indicativo de recursos interpessoais altamente satisfatórios. Com relação à "empatia/afetividade" e assertividade, o estudante se encontra dentro da média normativa, contudo, abaixo do percentil mediano. No que se refere à responsabilidade e autocontrole/civilidade, estes foram identificados pelo estudante como seus pontos mais fortes.

Quanto aos problemas de comportamento avaliados pelos pais/responsáveis, os dois respondentes avaliam o estudante com um repertório mediano para problemas de comportamento, com resultados dentro da média na maioria dos itens, o que seria indicativo de atenção apenas preventiva, por parte dos responsáveis,

sobretudo no que diz respeito a Problemas de Comportamento Internalizantes.
Em suma, a avaliação do estudante nos mostra que ele não tem déficits acentuados nas habilidades sociais, mas pode melhorar seus problemas de comportamento internalizantes e aprimorar sua responsabilidade e desenvoltura social, com base em seus pontos fortes, no caso, seu autocontrole e civilidade.

E5- MIGUEL

- Caracterização do estudante

Um estudante de oito anos, que está cursando o 3º ano do Ensino Fundamental I. Filho único de um casal, cujos pais são casados formalmente.

- Avaliação dos indicadores de Superdotação

Na avaliação dos indicadores da Superdotação, o resultado da avaliação realizada pelos dois informantes também não convergiu. As avaliações convergiram em 76% dos questionamentos e divergiram em 24%. Na avaliação da mãe, o estudante não atinge a nota de corte, em contraponto, na avaliação do pai, isso acontece. Quando é retirada a média das duas avaliações, o estudante atinge a pontuação estabelecida para o estudo e apresenta indicadores do tipo misto de Superdotação. Na avaliação da mãe, o estudante revelou um número bastante abaixo do estabelecido nos indicadores relacionados ao domínio emocional.

- Avaliação dos indicadores do TDAH

Na avaliação feita por meio do SNAP-IV, na avaliação da mãe o estudante não preenche o critério inicial, mas, na avaliação efetuada pelo pai, o estudante apresenta um número de indicadores

considerável, evidenciando indicadores da apresentação combinada de TDAH.

Quando consideradas as duas avaliações, o estudante não cumpre os critérios do instrumento para avaliação inicial do transtorno.

- Avaliação das habilidades sociais e problemas de comportamento

Com relação às habilidades sociais, na avaliação realizada pelos pais, o estudante apresenta um bom repertório de habilidades sociais, com resultados dentro da média em grande parte dos itens, e equilíbrio entre recursos e déficits.

A “afetividade/cooperação” foi considerada na média, por ambos. A desenvoltura social foi tida como acima da média, em ambas as avaliações. A mãe avalia o autocontrole como mediano e o pai, como superior à média normativa.

Quando consideradas as duas avaliações, a responsabilidade é o ponto de maior fragilidade e os pontos de destaque são civilidade e desenvoltura social.

Na autoavaliação, o estudante também indica um repertório médio inferior de habilidades sociais, com resultados abaixo da média em grande parte dos itens, o que é indicativo de necessidade de intervenção, especialmente nas escalas responsabilidade e autocontrole/civilidade. Quanto à “empatia/afetividade”, o estudante está acima da média normativa.

Com respeito aos problemas de comportamento, a mãe avaliou o estudante como tendo um repertório mediano para problemas de comportamento, com resultados dentro da média, na maioria dos itens, o que seria um indicativo de atenção apenas preventiva, por parte dos responsáveis, sobretudo no que concerne a problemas de comportamento externalizantes. Já o pai avalia o estudante como

detentor de um repertório acima da média superior, indicativo de necessidade de intervenção e também de atenção ao manejo de contingências por parte dos significantes, no caso, os pais.

Em suma, a avaliação do estudante nos mostra que ele demonstra déficits nas habilidades sociais, podendo melhorar seus problemas de comportamento, tanto internalizantes quanto externalizantes, e aprimorar sua responsabilidade, utilizando como base sua "empatia/afetividade", civilidade e desenvoltura social.

E6- EVA

- Caracterização do estudante

Uma estudante de nove anos, que está cursando o 5º ano do Ensino Fundamental I. Filha primogênita de uma família com mais um filho, cujos pais são casados formalmente.

- Avaliação dos indicadores de Superdotação

Na avaliação dos indicadores de Superdotação, realizada por meio do CCAS, os dois informantes identificam um número de características que alcança a nota de corte proposta para o instrumento neste estudo. Para a mãe, a estudante denota indicadores de Superdotação do tipo misto e para o pai, os indicadores são predominantemente do tipo criativo.

As avaliações convergiram em 79% e divergiram em 21%.

- Avaliação dos indicadores de TDAH

A avaliação feita pelos pais, por meio do SNAP-IV, não convergiu. A mãe indica um número de indicadores menor que o pai. Na avaliação realizada pelo pai, a estudante atinge os critérios necessários para o TDAH de apresentação combinada, mas, na avaliação da mãe, não atinge o necessário para cumprir o Critério A. Quando consideradas as duas avaliações, a estudante atinge o critério

proposto pelo instrumento para a apresentação combinada do TDAH.

- Avaliação das habilidades sociais e problemas de comportamento

Com relação à avaliação das habilidades sociais, na avaliação por pais, Eva apresenta um repertório abaixo da média inferior de habilidades sociais, indicativo de necessidade de intervenção, especialmente nos itens que se referem à responsabilidade, autocontrole e civilidade.

A desenvoltura social foi considerada na média por ambos, e a "afetividade/cooperação" ficou na média da amostra normativa, porém, acima do percentil mediano.

Na autoavaliação, Eva também apresenta um repertório abaixo da média inferior de habilidades sociais, indicativo de necessidade de intervenção, sobretudo nos itens mais críticos, no caso, a "empatia/afetividade", a responsabilidade e o "autocontrole/civilidade". A assertividade está dentro da média, mas abaixo do percentil mediano.

Segundo os dois informantes, a estudante tem um repertório acima da média superior para problemas de comportamento, o que é indicativo de necessidade de intervenção, em especial em itens mais críticos ao ajustamento social e acadêmico e também de atenção ao manejo de contingências, por parte dos pais e professores.

Em suma, a avaliação de Eva revela que ela apresenta déficits nas habilidades sociais, podendo melhorar seus problemas de comportamento, tanto internalizantes quanto externalizantes, e aprimorar sua responsabilidade, "empatia/afetividade" e "autocontrole/civilidade", tendo como base sua assertividade.

Diante do fato de a estudante ter cumprido os critérios de avaliação inicial, tanto do comportamento superdotado quanto do TDAH, bem como apresentar déficit acentuado nas habilidades sociais, deve ser levada em conta, em avaliações próximas, a suspeita de uma dupla excepcionalidade Superdotação e TDAH.

Apêndice D

Avaliação individual dos estudantes do G2

E1- ADRIANO

- Caracterização do estudante

Um estudante de oito anos, que está cursando o 4º ano do Ensino Fundamental I. Filho caçula de uma família cujos pais constituem uma união estável.

- Avaliação dos indicadores de Superdotação

Na avaliação de características associadas à Superdotação, o estudante apresenta um número de características não representativo, desse modo, não atinge o critério estabelecido no instrumento, em nenhuma das duas avaliações.

As avaliações convergiram em 57% e divergiram em 43%.

- Avaliação dos indicadores de TDAH

Sobre a avaliação dos indicadores de TDAH feita por meio do SNAP-IV, a avaliação dos dois informantes não convergiu. Segundo a avaliação da mãe, o estudante não cumpre com o Critério A de avaliação. Já na avaliação do pai, o estudante mostraria indícios de apresentação predominantemente hiperativa/impulsiva do transtorno.

Quando consideradas as duas avaliações, o estudante não atinge os critérios estabelecidos pelo autor do instrumento.

- Avaliação das habilidades sociais e problemas de comportamento

A mãe avaliou Adriano com um bom repertório de habilidades sociais, com resultados dentro da média, para a maior parte dos itens, com destaque positivo para a desenvoltura social. Já o pai avaliou o

estudante como tendo um repertório abaixo da média inferior de habilidades sociais, com resultados abaixo da média normativa em praticamente todos os itens. Isso é indicativo de necessidade de intervenção, especialmente naquelas escalas e itens mais críticos para o ajustamento social e acadêmico, no caso, civilidade, autocontrole e desenvoltura social. A responsabilidade significou um destaque positivo, sendo avaliada na média normativa. O estudante se autoavaliou com um repertório abaixo da média inferior de habilidades sociais, com resultados abaixo da média normativa em praticamente todos os itens, o que é indicativo de necessidade de intervenção, sobretudo nos itens "autocontrole/civilidade" e "empatia/afetividade". A assertividade significou um destaque positivo e foi avaliada como na
média dos pares.

Considerando as três avaliações, Adriano exibe déficit acentuado nas habilidades sociais, principalmente de autocontrole, avaliado como abaixo da média normativa nas três avaliações.

Quanto aos problemas de comportamento, os dois respondentes avaliaram o estudante como tendo um repertório mediano para problemas de comportamento, com resultados dentro da média para todos os itens, indicativo de atenção apenas preventiva, por parte dos significantes.

E2- MARCUS

- Caracterização do estudante

Um estudante de seis anos, que está cursando o 1º ano do Ensino Fundamental I. Filho primogênito de uma família que, na data da coleta esperava mais um filho, e cujos pais são casados formalmente.

- Avaliação dos indicadores de Superdotação

Com relação aos indicadores de Superdotação, avaliados pelos pais, o estudante apresenta um número de características que cumpre com o critério de 69,04%, estabelecido neste estudo, e apresenta o tipo misto de Superdotação nas duas avaliações.
As avaliações convergiram em 79% e divergiram em 21%.

- Avaliação dos indicadores de TDAH

Na avaliação dos indicadores de TDAH, as avaliações da mãe e do pai não convergiram, sendo que a mãe identifica um maior número de indicadores que o pai. Na avaliação da mãe, o estudante revela indicadores de TDAH de apresentação combinada e, na avaliação do pai, o estudante não cumpre o critério A de avaliação. Quando consideradas as duas avaliações, o estudante atende aos critérios para a apresentação da manifestação predominantemente hiperativa/impulsiva do transtorno.

- Avaliação das habilidades sociais e problemas de comportamento

Segundo a avaliação por pais, nas duas avaliações, o estudante apresenta um repertório abaixo da média inferior de habilidades sociais, indicativo de necessidade de intervenção, especialmente nos itens autocontrole e desenvoltura social.
A responsabilidade e a civilidade foram considerados dentro da média normativa pelos dois informantes, a responsabilidade abaixo do percentil mediano e a civilidade acima. Na avaliação efetuada pelo pai, a "afetividade/cooperação" foi considerada abaixo da média inferior, enquanto a mãe avalia o mesmo fator como médio inferior.
A autoavaliação do estudante convergiu com a avaliação por pais, tendo o estudante apresentado um repertório abaixo da média inferior de habilidades sociais, indicativo de necessidade de intervenção, especialmente nos itens "empatia/afetividade" e

"autocontrole/civilidade". A responsabilidade do estudante é o único fator autoavaliado no percentil mediano.

A respeito dos problemas de comportamento avaliados pelos pais, os dois respondentes avaliam o estudante como tendo um repertório acima da média superior para problemas de comportamento, indicativo de necessidade de intervenção, sobretudo naquelas escalas e itens mais críticos para o ajustamento social e acadêmico e também atenção ao manejo de contingências, por parte dos significantes.

Em resumo, a avaliação efetuada mostrou que Marcus apresenta déficits generalizados nas habilidades sociais e necessita melhorar seus problemas de comportamento, principalmente os externalizantes.

Pode-se dar destaque positivo à responsabilidade do estudante, avaliada na média pelos três informantes, sendo que o ponto mais crítico na avaliação foi o autocontrole, tido como muito abaixo da média pelos três informantes.

Diante do fato de esse estudante ter cumprido os critérios de avaliação inicial, tanto do comportamento superdotado quanto do TDAH, bem como apresentar déficit acentuado nas habilidades sociais, deve ser levada em conta, em avaliações próximas, a suspeita de uma dupla excepcionalidade Superdotação e TDAH.

E3- VINÍCIUS

- Caracterização do estudante

Um estudante de sete anos, que está cursando o 3º ano do Ensino Fundamental I. Filho caçula de uma família, cujos pais são casados formalmente.

- Avaliação dos indicadores de Superdotação

Com relação à avaliação dos indicadores da Superdotação, Vinícius não apresenta um conjunto de características representativas em nenhuma das duas avaliações.

As avaliações convergiram em 64% e divergiram em 36%.

- Avaliação dos indicadores de TDAH

Na avaliação realizada por meio do SNAP-IV, o estudante não cumpre com os critérios do instrumento para diagnóstico de TDAH, em nenhuma das duas avaliações.

- Avaliação das habilidades sociais e problemas de comportamento

Considerando a avaliação de habilidades sociais realizada pelos pais/responsáveis, a mãe avalia que Vinícius apresenta um repertório abaixo da média inferior de habilidades sociais, indicativo de necessidade de intervenção, especialmente nos itens responsabilidade, "afetividade/cooperação" e civilidade. Já para a avó, o estudante revela um bom repertório de habilidades sociais, com resultados dentro da média para a maior parte dos itens e destaque positivo para "afetividade/cooperação".

A desenvoltura social foi considerada na média, por ambas. O autocontrole foi avaliado como abaixo da média.

Vinícius se autoavaliou como tendo um repertório médio inferior de habilidades sociais, com resultados abaixo da média em grande parte dos itens, o que é indicativo de necessidade de intervenção, principalmente no que se refere a "empatia/afetividade". A responsabilidade e o "autocontrole/civilidade" foram os construtos avaliados mais positivamente pelo estudante, como médio superior, acima do percentil mediano.

Com relação aos problemas de comportamento avaliados pelos pais/responsáveis, segundo as duas informantes, Vinícius mostra um

repertório mediano para problemas de comportamento, com resultados dentro da média para todos os itens, indicativos de atenção apenas preventiva por parte dos significantes.

E4- JOSÉ

- Caracterização do estudante

Um estudante de dez anos, que está cursando o 6º ano do Ensino Fundamental I. Filho primogênito de uma família cujos pais são separados.

- Avaliação dos indicadores de Superdotação

Quanto aos indicadores da Superdotação, o estudante não evidencia um número de características que atinja a nota de corte, estabelecida para este estudo, em nenhuma das duas avaliações.
As avaliações convergiram em 64% e divergiram em 36%.

- Avaliação dos indicadores de TDAH

A avaliação de indicadores de TDAH realizada pela mãe e a avó, por meio do SNAP- IV, não convergiu, sendo que a mãe avaliou o estudante com um número superior de indicadores que a avó. Segundo a avaliação da mãe, José apresenta um número significativo de indicadores, e seria avaliado como tendo uma manifestação do TDAH do tipo desatento. Já na avaliação da avó, o estudante não cumpre o critério A de diagnóstico. Tendo em vista as duas avaliações, o estudante não cumpre o critério estabelecido pelo instrumento, embora, na avaliação da mãe, tenha alcançado a nota de corte no domínio intelectual e, na da avó, no domínio criativo, o que nos revela que os indicadores menos presentes na estudante são os relacionados ao domínio emocional.

- Avaliação das habilidades sociais e problemas de comportamento

Na avaliação de habilidades sociais por pais/responsáveis, segundo as duas informantes, José mostra um repertório abaixo da média inferior de habilidades sociais, indicativo de necessidade de intervenção, especialmente nos itens mais críticos para o ajustamento social e acadêmico, no caso, a civilidade, o autocontrole e a "afetividade/cooperação".

A avó avaliou a responsabilidade e a desenvoltura social do estudante na média normativa, porém, acima do percentil mediano, enquanto a mãe o fez como abaixo da média inferior.

Quando consideradas as duas avaliações, o estudante apresenta responsabilidade e desenvoltura social semelhante aos meninos da faixa etária.

Na avaliação realizada pela própria criança, José se autoavaliou como tendo um repertório médio inferior de habilidades sociais, com resultados abaixo da média em grande parte dos itens, indicativo de necessidade de intervenção, sobretudo nos itens "autocontrole/civilidade" e assertividade.

Na autoavaliação, pode-se dar destaque positivo para a "empatia/afetividade", que foram consideradas como um repertório elaborado, com resultados acima da média, o que é indicativo de recursos pessoais bastante satisfatórios.

No que tange aos problemas de comportamento, na avaliação realizada pela mãe, o estudante apresenta um repertório acima da média superior para problemas de comportamento, indicativo de necessidade de intervenção, especialmente relacionados aos problemas de comportamento internalizantes. Na avaliação feita pela avó, o estudante demonstra um repertório médio superior, com resultados acima da média em grande parte dos itens, indicativo de

necessidade de intervenção, especialmente no que concerne a problemas de comportamento externalizantes.

E5- ALICE

- Caracterização do estudante

Uma estudante de sete anos, que está cursando o 3º ano do Ensino Fundamental I. Filha primogênita de uma família que, na data da coleta, esperava mais um filho, e cujos pais são separados.

- Avaliação dos indicadores de Superdotação

Com relação à avaliação dos indicadores de Superdotação, a estudante não apresenta um conjunto de características representativo em nenhuma das duas avaliações. Embora não tenha sido cumprido o critério do instrumento, na avaliação da avó, a nota de corte para o domínio criativo é atingida.

As avaliações convergiram em 64% e divergiram em 36% das respostas.

- Avaliação dos indicadores de TDAH

Na avaliação efetuada por meio do SNAP-IV, a estudante cumpre o critério A, evidenciando indicativos de TDAH de manifestação hiperativa/impulsiva, nas avaliações das duas informantes.

- Avaliação das habilidades sociais e problemas de comportamento

Com relação à avaliação das habilidades sociais, a mãe avaliou a estudante como tendo um repertório abaixo da média inferior de habilidades sociais, indicativo de necessidade de intervenção. Todos os fatores foram tidos como críticos, exceto a responsabilidade.

Na avaliação realizada pela avó, Alice foi vista como tendo um bom repertório de habilidades sociais, com resultados dentro da média

para a maior parte dos itens e equilíbrio entre seus recursos e déficits; o ponto mais crítico apontado foi o autocontrole.
A responsabilidade foi o ponto de destaque positivo, avaliada como altamente elaborada, em ambas as avaliações, sendo que, na avaliação da avó, também se pode dar destaque positivo à "afetividade/cooperação", avaliadas como um repertório elaborado, com um resultado acima da média de outras meninas da faixa etária. Quando consideradas as duas avaliações, a "afetividade/ cooperação" fica na média da amostra normativa.
A estudante se autoavaliou com um repertório abaixo da média inferior de habilidades sociais, indicativo de necessidade de intervenção, sobretudo nos quesitos "empatia/afetividade" e responsabilidade. O "autocontrole/civilidade" e a assertividade foram considerados na média normativa das meninas da faixa etária.
Quanto aos problemas de comportamento, Alice apresentou um repertório acima da média superior para problemas de comportamento, indicativo de necessidade de intervenção. Especialmente naquelas escalas e itens mais críticos, na avaliação da avó, os problemas de comportamento sinalizados são do tipo externalizantes e, na avaliação da mãe, os problemas de comportamento são generalizados. Também deve ser dada atenção ao manejo de contingências, por parte dos significantes.

E6- ELISA

- Caracterização do estudante

Uma estudante de sete anos, que está cursando o 2º ano do Ensino Fundamental I. Filha caçula de uma família cujos pais são separados.

- Avaliação dos indicadores de Superdotação

Quanto à avaliação dos indicadores da Superdotação, Elisa não apresenta um conjunto significativo de comportamentos de Superdotação e não atinge os critérios que, neste estudo, seria um indicativo de comportamento superdotado. Na avaliação da mãe, a estudante, apesar de não cumprir o critério de avaliação do instrumento, alcança a nota de corte nos domínios intelectual e criativo, sendo que um menor número de indicadores foi assinalado no domínio emocional.
As avaliações convergiram em 48% e divergiram em 52%.

- Avaliação dos indicadores de TDAH

Na avaliação dos indicadores de TDAH, as informações prestadas pelos dois informantes não convergiram. Na avaliação feita pela mãe, a estudante atinge o critério estabelecido pelo autor do instrumento para o TDAH de apresentação hiperativa/ impulsiva, ao passo que, na avaliação do pai, esse critério não é atingido, mas, ao considerar a média das duas avaliações, a estudante atinge o Critério A para o diagnóstico do transtorno.

- Avaliação das habilidades sociais e problemas de comportamento

Na avaliação das habilidades sociais, a mãe avaliou a estudante como tendo um repertório abaixo da média inferior, indicativo de necessidade de intervenção, especialmente nos itens mais críticos, no caso, a responsabilidade, o autocontrole e a "afetividade/ cooperação".
O pai avaliou a estudante como tendo um repertório médio inferior de habilidades sociais, com resultados abaixo da média, em grande parte dos itens. Isso é indicativo de necessidade de intervenção, sobretudo nos itens relacionados à responsabilidade e à civilidade. Na avaliação do pai, as habilidades de "afetividade/ cooperação"

foram consideradas elaboradas e avaliadas como sendo o ponto forte da estudante. O autocontrole foi tido como bom, com resultados dentro da média normativa das meninas da faixa etária.

Quando consideradas as duas avaliações, a “afetividade/ cooperação” apresenta um resultado dentro da média e o autocontrole revela um repertório abaixo da média inferior.

Com respeito à autoavaliação, Elisa se autoavaliou como tendo um bom repertório de habilidades sociais, com resultados dentro da média para a maior parte dos itens e equilíbrio entre recursos e déficits. No caso, a responsabilidade foi avaliada como abaixo da média inferior e a assertividade e o “autocontrole/ civilidade” foram tomadas como acima da média.

Em suma, Elisa apresenta déficits acentuados nas habilidades sociais, tendo como aspecto mais crítico a responsabilidade, avaliada pelos três informantes como muito abaixo da média normativa do instrumento.

Com relação aos problemas de comportamento avaliados pelos pais, na avaliação realizada pela mãe, Elisa exibe um repertório acima da média superior para problemas de comportamento, enquanto, na avaliação feita pelo pai, a estudante apresenta um repertório médio superior. O resultado das duas avaliações é indicativo de necessidade de intervenção e também de atenção ao manejo de contingências, por parte dos significantes.

Anexos

Anexo A

MTA-SNAP IV

Para cada item, escolha a coluna que melhor descreve o(a) aluno(a) (MARQUE UM X):

	NEM UM POUCO	SÓ UM POUCO	BASTANTE	DEMAIS
1. Não consegue prestar muita atenção a detalhes ou comete erros por descuido nos trabalhos de escola ou tarefas.				
2. Tem dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades de lazer.				
3. Parece não estar ouvindo quando se fala diretamente com ele.				
4. Não segue instruções até o fim e não termina deveres de escola, tarefas ou obrigações.				
5. Tem dificuldade para organizar tarefas e atividades.				
6. Evita, não gosta ou não se envolve contra a vontadeem tarefas que exigem esforço mental prolongado.				
7. Perde coisas necessárias para atividades (ex: brinquedos, deveres da escola, lápis ou livros).				

8. Distrai-se com estímulos externos.				
9. É esquecido em atividades do dia-a-dia.				
10. Mexe com as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira.				
11. Sai do lugar na sala de aula ou em outras situações em que se espera que fique sentado.				
12. Corre de um lado para outro ou sobe demais nas coisas em situações em que isso é inapropriado.				
13. Tem dificuldade em brincar ou envolver-se em atividades de forma calma.				
14. Não para ou frequentemente está a “mil por hora”.				
15. Fala em excesso.				
16. Responde as perguntas de forma precipitada antes delas terem sido terminadas.				
17. Tem dificuldade de esperar sua vez.				
18. Interrompe os outros ou se intromete (por exemplo: intromete-se nas conversas, jogos, etc.)				

Fonte: Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA, 2017).

Anexo B

Checklist de Características Associadas à Superdotação (CCAS)

Assinale os itens que você percebe frequentemente no(a) seu(ua) filho(a).

1. Gosta ou prefere trabalhar e brincar independentemente.	**SIM**	**NÃO**
2. Consegue se concentrar em duas ou três atividades ao mesmo tempo.	**SIM**	**NÃO**
3. Prefere a companhia de crianças mais velhas e de adultos.	**SIM**	**NÃO**
4. Lê livros e revistas direcionadas a crianças mais velhas e adultos.	**SIM**	**NÃO**
5. Interessa-se por relações de causa e efeito, isto e, entender o porquê das "coisas".	**SIM**	**NÃO**
6. Aprende rapidamente e aplica o conhecimento com facilidade.	**SIM**	**NÃO**
7. Apresenta uma capacidade incomum de raciocínio lógico.	**SIM**	**NÃO**
8. Tem um vocabulário avançado para a idade.	**SIM**	**NÃO**
9. Gosta de fazer descobertas de uma maneira própria e resolver problemas de seu modo.	**SIM**	**NÃO**
10. Gosta de "brincar com palavras", isto é, inventar novas palavras e/ou expressões, usar palavras com duplo sentido.	**SIM**	**NÃO**
11. Apresenta um descompasso no desenvolvimento (Por exemplo: com seis anos compreendia e tentava explicar o papel da clorofila no processo da fotossíntese, porém tinha dificuldade de se vestir pela manhã e/ou para amarrar os sapatos).	**SIM**	**NÃO**
12. Gosta muito de jogos de matemática, "brincando" com conceitos numéricos e desenvolvendo formas próprias para resolver problemas matemáticos.	**SIM**	**NÃO**
13. Quer saber as razões para as regras e as razões por atrás das razões.	**SIM**	**NÃO**

14. Discute ou elabora ideias de forma complexa e incomum.	**SIM**	**NÃO**
15. Tem muitas respostas para perguntas ou soluções para os problemas.	**SIM**	**NÃO**
16. É extremamente curioso, faz muitas perguntas e questiona as respostas.	**SIM**	**NÃO**
17. Apresenta liderança na organização de jogos, atividades e na resolução de conflitos.	**SIM**	**NÃO**
18. Fica muito tempo atento as coisas que lhe interessam.	**SIM**	**NÃO**
19. Fica tão envolvido com o que tem interesse que não percebe mais nada.	**SIM**	**NÃO**
20. Tem muitos passatempos ou interesses incomuns.	**SIM**	**NÃO**
21. Tem coleções elaboradas e é dedicado a elas.	**SIM**	**NÃO**
22. Demonstra uma imaginação vívida.	**SIM**	**NÃO**
23. Inventa jogos, brinquedos e outros dispositivos.	**SIM**	**NÃO**
24. Pensa novas maneiras de fazer as coisas.	**SIM**	**NÃO**
25. Gosta de criar, desenhando, pintando, escrevendo, construindo, experimentando, contando histórias e inventando.	**SIM**	**NÃO**
26. Gosta de cantar, tocar um instrumento, dançar ou mover-se ritmicamente.	**SIM**	**NÃO**
27. É sensível a música e é hábil para compor canções ou improvisar tons e ritmos.	**SIM**	**NÃO**
28. Percebe padrões e conexões que outros não veem, mesmo entre coisas que aparentemente não se relacionam.	**SIM**	**NÃO**
29. Argumenta ou debate sobre a lógica das ideias, das regras ou das ações.	**SIM**	**NÃO**
30. Tende a se rebelar contra o que é rotineiro ou previsível.	**SIM**	**NÃO**
31. Tem um senso de humor bem desenvolvido.	**SIM**	**NÃO**
32. Aprende padrões do discurso e do vocabulário dos diferentes povos, isto é, sotaques, forma de falar, etc. e imita-os em suas histórias, piadas, músicas ou jogos.	**SIM**	**NÃO**
33. É muito ativo e não consegue ficar quieto por muito tempo.	**SIM**	**NÃO**

34. Gosta de discutir ideias abstratas, tais como Deus, o amor, a justiça e a igualdade.	**SIM**	**NÃO**
35. Tem uma sensibilidade incomum para o que e visto, ouvido, tocado, provado e cheirado.	**SIM**	**NÃO**
36. Mostra sensibilidade em relação aos sentimentos dos outros e empatia (“compreensão”) para com os problemas dos outros.	**SIM**	**NÃO**
37. Interessa-se pelos problemas do mundo, tais como, animais em extinção, racismo, poluição e pobreza.	**SIM**	**NÃO**
38. Mostra disposição para seguir sua intuição, mesmo se ela não puder ser imediatamente justificada.	**SIM**	**NÃO**
39. Demonstra energia elevada, foco e empenho.	**SIM**	**NÃO**
40. Frustra-se com a própria imperfeição ou imperfeição dos outros.	**SIM**	**NÃO**
41. É muito sensível as críticas.	**SIM**	**NÃO**
42. Demonstra sensibilidade em relação aos valores e crenças espirituais e às reflexões filosóficas.	**SIM**	**NÃO**

Fonte: Barbosa *et al.* (2008).

Pareceristas

Este livro foi submetido ao Edital 01/2020 do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, câmpus de Marília e financiado pelo auxílio nº 0798/2018, Processo Nº 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES. Contamos com o apoio dos seguintes pareceristas que avaliaram as propostas recomendando a publicação. Agradecemos a cada um pelo trabalho realizado:

Adriana Pastorello Buim Arena
Alessandra Arce Hai
Alexandre Filordi de Carvalho
Amanda Valiengo
Ana Crelia Dias
Ana Maria Esteves Bortolanza
Ana Maria Klein
Angélica Pall Oriani
Eliana Marques Zanata
Eliane Maria Vani Ortega
Fabiana de Cássia Rodrigues
Fernando Rodrigues de Oliveira
Francisco José Brabo Bezerra
Genivaldo de Souza Santos
Igor de Moraes Paim
Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho
José Deribaldo Gomes dos Santos
Jussara Cristina Barboza Tortella
Lenir Maristela Silva
Livia Maria Turra Bassetto
Luciana Aparecida Nogueira da Cruz
Márcia Lopes Reis
Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo
Marilene Proença Rebello de Souza
Mauro Castilho Gonçalves
Monica Abrantes Galindo
Nadja Hermann
Pedro Laudinor Goergen
Tânia Barbosa Martins
Tony Honorato

Comissão de Publicação de Livros do Edital 001/2020 do
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília
Graziela Zambão Abdian, Patricia Unger Raphael Bataglia,
Eduardo José Manzini e Rodrigo Pelloso Gelamo

O livro apresenta uma discussão extremamente necessária ao século XXI e traz reflexões sobre os fenômenos da Superdotação e do Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade, delineando, desmitificando e alertando sobre a possibilidade de sua coocorrência – a denominada Dupla Excepcionalidade –, que se manifesta em indicadores de um e de outro fenômeno, mas, como todo encontro, se transforma e apresenta indicadores específicos. A complexidade e a heterogeneidade intrínseca aos grupos podem dificultar o diagnóstico e a atuação com esses estudantes, nos diferentes âmbitos: família, escola e sociedade. Compreendê-los e atendê-los em suas necessidades é necessário a quem se dedica ao ofício de ensinar, pois eles podem se tornar líderes mais empáticos com as necessidades humanas e promover o desenvolvimento cultural e tecnológico da nossa sociedade.
Com uma abordagem multidisciplinar e de caráter multimodal, são investigados os indicadores dos fenômenos e suas habilidades sociais, apontando pontos fortes e fracos, o que pode oportunizar o entendimento diante de uma realidade tão paradoxal, dinâmica e com traços aparentemente contraditórios.